

Rebeca Helena André

**O ensino da História em Angola
entre 1960 e 2012: Evolução, formação de
professores e cooperação internacional**



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2014

Rebeca Helena André

**O ensino da História em Angola
entre 1960 e 2012: evolução, formação de
professores e cooperação internacional**

Tese de Doutoramento em História
apresentada ao Departamento de História
e de Estudos Políticos e Internacionais
da Faculdade de Letras da Universidade
do Porto, sob orientação do Professor
Doutor Luís Antunes Grosso Correia



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2014

Dedico esta tese à memória de meu pai, Sandia André.

Carinho e incentivo transmitido para a minha
caminhada firme na elaboração desta tese.

Por tudo, o meu muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da elaboração deste trabalho contei com a colaboração de várias pessoas, e instituições a quem apresento os meus sinceros agradecimentos:

Ao Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia pela sua sábia orientação às várias reuniões de investigação efetuadas para reflexão exaustiva, colaboração e crítica do trabalho, seu incentivo e rigor científico contributos essenciais para a execução e conclusão deste trabalho.

A todos professores de História do ensino secundário e universitário que colaboraram, uma especial palavra de agradecimento, dado que a vossa participação foi fundamental para este estudo.

Ao Dr. David Chivela pelo apoio e facilidade prestados nas diversas consultas e recolha das fontes de informação afetos a educação de Angola.

Agradeço às instituições angolanas e portuguesas designadamente: Ministério da Educação de Angola, Ministério das Relações Exteriores de Angola, a Comissão Nacional da UNESCO, Comissão Nacional da SADC, Direção Provincial da Educação de Luanda, Direção do ISCED-Luanda, Biblioteca Pública Municipal do Porto, Arquivo Histórico Ultramarino, Secretariado Executivo da CPLP pela ajuda na recolha das fontes documentais.

Aos meus queridos pais Sandia André e Maria Miguel por tudo o que me ensinaram e por me terem colocado na Escola e preparado para a vida.

Aos meus filhos, Sanda André Polenha e Eva Helena André Polenha, por me terem compreendido durante os tempos ausentes de calor e de carinho de mãe e de pai.

A todos os amigos e colegas de investigação em Educação e História em particular, à Doutora Ana Catarina e à Mestre Luísa Marroni por me terem apoiado material e moralmente.

Um sentimento de profundo reconhecimento aos queridos irmãos, por me terem sempre apoiado em manter de pé a ponte entre Angola e Portugal.

Resumo

A presente tese alia-se às necessidades sócio-educativas de Angola e procura contribuir para a produção de conhecimento sobre a evolução do ensino de História e da formação dos professores de História, entre 1960 e 2012, no mesmo país. Definiram-se como questões de partida as seguintes: que História foi ensinada no final do período colonial e nas diferentes conjunturas político-educativas após a independência de Angola?; qual o perfil da formação de professores de História?; que princípios teóricos, historiográficos e didáticos constituem as referências para a formação de professores de História em Angola?; quais as estratégias teóricas e metodológicas oferecidas pela cooperação internacional da educação para o desenvolvimento da educação de Angola, ensino da História e formação de professores de História?; que impacto teve essa cooperação na organização curricular dos subsistemas de ensino geral e da formação de professores?; que potencialidades interdisciplinares e cívicas encerra a disciplina de História na opinião dos respetivos professores em exercício?

O *corpus* documental foi reconstituído a partir de fontes de informação documentais recolhidas em arquivos e centros de documentação portuguesas (Arquivo Histórico Ultramarino, Biblioteca Nacional e Biblioteca Pública Municipal do Porto), angolanas (Ministério da Educação, Ministério das Relações Exteriores, Institutos de formação de professores (Magistério Primário, IMNE e ISCED), de organizações internacionais (UNESCO, BIE, CPLP, U.A e SADC) e, através de um inquérito por questionário, junto de uma amostra dos professores de História da província de Luanda. A metodologia utilizada baseou-se na recolha, sistematização e análise documental, inquérito por questionário e análise do conteúdo. Realizou-se investigação empírica sobre os objetos de estudo definidos, designadamente: as reformas educativas e curriculares do subsistema do ensino geral; os programas curriculares de História; a formação de professores de História no nível médio e superior; os instrumentos de cooperação educacional internacional; as representações dos professores de História em exercício em relação às suas necessidades formativas e às potencialidades interdisciplinares da disciplina.

Os resultados alcançados demonstram que os princípios teóricos, historiográficos e didáticos de referência (para a boa cidadania) não foram identificadas nos programas curriculares de História do ensino geral, nos programas de formação de professores e pela cooperação internacional. Palavras-chave: Angola, História da Educação, Ensino de História, Formação de Professores, Cooperação Internacional,

Abstract

The current work combines the Angolan socio-educational needs and contributes to the production of knowledge, on the evolution of History teaching and training of History teachers, between 1960 and 2012, in the same country. The leading questions were set, as follows: what kind of History was taught in the end of the colonial period and the different political and educational situations after the independence of Angola?; what was the training profile of History teachers?; which theoretical, historiographical and learning principles are references to the training of History teachers in Angola?; what are the theoretical and methodological strategies offered by the international cooperation of education for the development of Angola education, History teaching and training of History teachers?; which impact did this cooperation have in the curricular organization of general education subsystems and teachers' training?; which interdisciplinary and civic potential involves the discipline of History in the opinion of the respective teachers in exercise?

The documentary *corpus* was reconstructed from documentary sources of information, collected in Portugal and Angola's archives and documentation centers, thus being Portuguese Overseas Historical Archive, National Library and Oporto Public Library, and Angolan Ministry of Education, Ministry of Foreign Affairs, Teachers' Training Institutes (Elementary Teachers' School, IMNE e ISCED), international organizations (UNESCO, BIE, CPLP, U.A e SADC) and through a survey, within a sample of the History teachers in Luanda province. The methodology used was based on the collection, organization and analysis of documents, questionnaire survey and analysis of the contents. We conducted an empirical research on the study of defined objects, namely: educational and curricular reforms of the general education subsystem; History curricula; the graduation of History teachers at the secondary and university levels; the instruments of international educational cooperation; the representations of History teachers in exercise, in relation to their training needs and interdisciplinary potential of the subjects.

The achieved results show that the reference theoretical, historiographical and learning principles (for good citizenship) were not identified in the general History curricula, in teacher training programs and in international cooperation.

Key words: Angola, History of Education, History Teaching, Teachers' Training, International Cooperation.

Índice

Introdução	23
Capítulo I – O conhecimento da História: quadro epistemológico, didático e institucional	35
1 - Quadro epistemológico	35
1.1 – História	35
1.2 - O ensino da História	40
1.3 - A formação do professor	48
2 - Quadro didático-metodológico	52
2.1 - Ensinar História: quadro teórico-metodológico	53
2.1.1- As bases teóricas - metodológicas para o ensino da História	53
2.1.1.1- Algumas ideias sobre a didáctica da História	53
2.1.1.2- Princípios sobre os procedimentos, métodos, técnicas e avaliação para o ensino da História	56
2.1.1.2.1- O professor e a actividade docente	56
2.1.1.2.2- Alguns métodos de ensino	58
2.1.1.2.3- Os materiais ou os meios de ensino	61
2.1.1.2.4 – A avaliação das aprendizagens	67
2.2 - A programação didáctica sua utilização e importância	77
Capítulo II - A Educação Histórica Colonial em Angola nos anos 60 e 70 do século XX	83
1 - O contexto político educativo em Angola (1960 – 1975)	83
1.1- O sistema educativo em Angola	88
1.2. O modelo de organização para a admissão de professores na colónia de Angola ...	98
1.3 - A inspecção como órgão de vigilância	103
1.4. Outras competências da administração educativa em Angola	104
2 - A problemática da educação no fim do período colonial em África	105
2.1 - O Ensino da História na educação primária	111
2.2. A organização escolar do ensino secundário	116
2.2.1 – O ensino da História nas escolas secundárias	122
3 - O manual escolar de História em Angola	128

4 - O ensino de História nos cursos de professores de Posto do ensino primário elementar	131
5. A organização do Ensino Médio	145
6 - A Organização da Mocidade Portuguesa em Angola.....	147
7. O ensino da História de Angola na formação dos inspetores escolares	150
Capítulo II – A construção do sistema educativo em Angola, o papel da cooperação internacional e o ensino da História	155
1 – A educação e seus desafios na Primeira República	155
1.1 - O sistema educativo na reforma de 1978	159
1.2 - O sistema educativo na reforma de 2001	161
2 - Princípio constitucional da educação de Angola (1992 e 2010)	164
3- Cooperação estratégica da Educação e os desafios nas Relações Internacionais	166
3.1- UNESCO	170
3.2. União Africana	186
4. Eixos estratégicos de cooperação educacional internacional	192
4.1. Alemanha, URSS, EUA e França	192
4.2- CPLP	206
4.3- SADC e países vizinhos de Angola	216
4.3.1. República Democrática do Congo	223
4.3.2. República da Namíbia	228
4.3. República da Zâmbia	229
4.4. República Popular do Congo	229
4.5. O ensino da História à luz da cooperação internacional	238
Capítulo IV – O ensino da História no subsistema escolar angolano.....	243
1. Primeira República – 1976	243
2. Posicionamentos da História no âmbito da organização escolar nacional	244
3 – A ação comunicativa na educação histórica nacional	251
4. O lugar da História no currículo nacional	255
4.1. No subsistema do ensino geral	257
4.2 - Finalidades do Ensino da História	259
4.2.1. As opções transversais nos programas curriculares de História	263
4.2.1.1. No subsistema de ensino geral	265
4.2.1.2. No subsistema da formação de professores	269

Capítulo V - O ensino da História no Subsistema da Formação de Professores...	273
1. Do Magistérios Primários de Luanda	274
2. Do Instituto Médio/Normal de Educação Garcia Neto (IMNE-Garcia Neto)...	275
3- Do Instituto Superior das Ciências de Educação de Luanda (ISCED/Luanda)	276
4. Análise do perfil de formação dos estudantes do curso de formação de professores de História	283
4.1. Magistério Primário	283
4.2. Institutos Médios Normais de Educação	287
4.3. No Instituto Superior das Ciências de Educação (ISCED)	291
5. Ensino de História nos programas curriculares de formação de professores de História	293
5.1. Magistério Primário	294
5.2. Institutos Médios Normais de Educação	299
5.3. A licenciatura em História no ISCED de Luanda e o seu contributo para o ensino da História	305
Capítulo VI – A transversalidade do Ensino da História	317
1- Modelo de análise	322
2 - Resultados	332
Conclusões	353
Fontes e Bibliografia	371
Fontes documentais	373
Bibliografia	397
Webgrafia	407
Anexos	411

Índice dos Anexos

Anexo 1 - Nomeações de júris e vogais as provas de exames de admissão das instituições de ensino na colónia de Angola	437
Anexo 2 - Trabalhos apresentados ao grau de licenciatura em Ciências da Educação – ISCED/Luanda (1986-2010)	439
Anexo 3 - Relação das escolas do ensino primário existentes em Angola nos anos 60	441
Anexo 4 - Relação das escolas do ciclo preparatório do ensino secundário existentes em Angola nos anos 60	443
Anexo 5 - Relação de Liceus existentes em Angola no ano lectivo 1968/69	413
Anexo 6 - Relação de escolas do ensino técnico existentes em Angola no ano lectivo 1968/69	414
Anexo 7 - Relação das escolas do magistério primário existentes em Angola no ano lectivo 1968/69 e Relação das escolas de Habilitação de Professores de Posto (Ensino Primário) existentes em Angola no ano lectivo 1970/71	415
Anexo 8 - Plano do curso de montador radiotécnico do ensino técnico	416
Anexo 9 - Plano de Estudo do Curso Geral de Mecânica do ensino técnico Secundário	417
Anexo 10 - Plano de Estudo do Curso Geral de Electricidade do ensino técnico secundário	418
Anexo 11 - Plano de Estudo do Curso Geral de Química do ensino técnico Secundário	419
Anexo 12 - Plano de Estudo do Curso Geral de Construção Civil do ensino técnico secundário	420
Anexo 13 - Plano de Estudo do Curso Geral de Têxtil do ensino técnico secundário	421
Anexo 14 - Plano de Estudo do Curso Geral de Formação Feminina do ensino técnico secundário	422

Anexo 15 - Plano de Estudo do Curso Geral de Administração e Comércio do ensino técnico secundário	423
Anexo 16 - Plano de Estudo do Curso Geral de Artes Visuais ou Artes Aplicadas do ensino técnico secundário	424
Anexo 17 - Plano de Estudo do Curso Geral de Agricultura do ensino técnico secundário	425
Anexo 18 - Relação dos livros escolares do Ensino Liceal utilizado em Angola no ano lectivo 1961/62	444
Anexo 19 - Relação dos livros escolares do Ensino Liceal utilizado em Angola no ano lectivo 1962/63	445
Anexo 20 - Relação dos livros escolares do Ensino Liceal utilizado em Angola no ano lectivo 1963/64	446
Anexo 21 - Relação dos livros escolares do Ensino Liceal utilizado em Angola no ano lectivo 1967/68	447
Anexo 22 - Relação dos livros escolares do Ensino Liceal no ultramar, utilizado em Angola no ano lectivo 1968/69 e Relação dos livros escolares do Ensino profissional industrial e comercial utilizado em Angola no ano lectivo 1964/65	426
Anexo 23 - Relação dos livros escolares do Ensino profissional industrial e comercial no ultramar, utilizado em Angola no ano lectivo 1966/67	427
Anexo 24 - Relação dos livros escolares do Ensino Profissional Industrial e Comercial no ultramar, utilizado em Angola no ano lectivo 1969/70	427
Anexo 25 - Unidades temáticas de História da 5ª e 6ª classe nos anos de 1996 a 2004	428
Anexo 26 - Quadro de conteúdo da 7ª classe dos anos de 1985 a 2004	429
Anexo 27 - Quadro de conteúdo da 8ª classe dos anos de 1985 a 2004	430
Anexo 28 - Unidades temáticas de História da 10ª, 11ª e 12ª classes	431
Anexo 29 - Densidade Demográfica, por Província de Angola, 2005-2008	432
Anexo 30 - Figura 5.6 - Plano de Estudo de Formação de Professor de História do ISCED-Luanda	448

Anexo 31 - Inquérito aplicado aos professores	449
Anexo 32 - Programa do 3º ano da disciplina de História de ensino liceal	433
Anexo 33 - Programa do 4º ano da disciplina de História de ensino liceal	451
Anexo 34 - Programa do 5º ano da disciplina de História de ensino liceal	434
Anexo 35 - Programa do 6º ano da disciplina de História de ensino liceal	435
Anexo 36 - Programa do 7º ano da disciplina de História de ensino liceal	436
Anexo 37 - Programa da disciplina de História e Geografia do ciclo preparatório do ensino secundário	452
Anexo 38 - Programa da disciplina de História de cursos gerais de ensino técnico ...	453

Índice de Figuras

Figura 2.1 - Estatística de candidatos a professores e mestres com colocação pela Direcção Provincial dos Serviços de Instrução nos anos de 1960 a 1974	84
Figura 2.2 - Orgânica do Ensino no Ultramar: graus, ramos de ensino e cursos	90
Figura 2.3 - Orgânica do Ensino Primário no Ultramar Português	113
Figura 2.4 - Serviços da Educação em Angola	117
Figura 2.5- Número de instituições de ensino nos anos 60 em Angola	118
Figura 2.6 - Orgânica do Ciclo Preparatório e do Ensino Secundário (CPES) nas províncias ultramarinas 1971	121
Figura 2.7 - Organigrama do Ensino Médio – Angola anos 60	146
Figura 3.1 – Organização da Educação Escolar em Angola segundo a Reforma Educativa de 1978	161
Figura 3.2 - Organização da Educação Escolar em Angola segundo a Reforma Educativa de 2001	163
Figura 3.3 – Ações diplomáticas de cooperação com Angola no domínio da Educação entre 1975 e 2010	169
Figura 3.4 - Organigrama da Comissão Nacional para a UNESCO – Angola	172
Figura 3.5 – Professores inqueridos por género e municípios de Luanda (em %)	181
Figura 3.6 - Despesas com a educação em Angola, 2004-2007 (em milhões de kwanzas)	191
Figura 3.8 - CPLP e o Ensino de História	213
Figura 3.9 - Mapa de África segundo os países da SADC	117
Figura 3.10 - República Democrática do Congo: estrutura do sistema educativo	225
Figura 3.11 - Áreas de cooperação diplomáticas no domínio da Educação com Angola	237
Figura 4.1 - Temas de História no programa curricular de 1978	246
Figura 4.2 - Temas de História no programa curricular resultado da alterações de 2001	247
Figura 4.3 - Temas de História no programa curricular resultado da alterações de 2004	248
Figura 4.4 - Quadro de distribuição de salas de aulas por Municípios e Nível de Ensino	261

Figura 4.5 - Dimensão social do ensino da História	272
Figura 5.1 - Ensino da História no currículo das Escolas de Magistério Primário (2004-2010)	274
Figura 5.2 - Ensino da História no currículo dos IMNE (2004-2010)	275
Figura 5.3 - Plano do Curso de História no ISCED – Luanda	277
Figura 5.4 - Ensino da História no ISCED – Luanda	278
Figura 5.5 - Campos da História no Plano do Curso de História do ISCED-Luanda (2012)	278
Figura 5.6 - Estudantes do 1º ano do curso de História dos anos académicos entre 1986-2010 segundo o género por regime de frequência (diúrna e noturna)	306
Figura 5.7 - Estudantes que concluíram o curso de História do ISCED-Luanda segundo o género, entre 1986 a 2010	307
Figura 5.8 - Áreas dos trabalhos finais dos estudantes do curso de História do ISCED-Luanda (1986-2010), em %	309
Figura 5.9 - Presença do Ensino da História nas licenciaturas do curso de História ISCED-Luanda (1986-2010)	311
Figura 5.10 - Histórias de países africanos nas licenciaturas do curso de História do ISCED-Luanda (1986-2010)	314
Figura 5.11 - Províncias de Angola estudada nos trabalhos de licenciatura do ISCED-Luanda entre 1986-2010	315
Figura 5.12 - História Local em % nas licenciaturas do curso de História do ISCED-Luanda entre 1986 e 2010	316
Figura 6.1 - Quadro comparativo – amostra na avaliação do nível académico de professores de História 2009/2012	325
Figura 6.2 - Categoria E, F e G – Cazenga	328
Figura 6.3 - Categoria E, F e G – Cazenga	329
Figura 6.4 - Habilitação académicas/profissionais de professores inquiridos em 2012	339
Figura 6.5 - Apreciação dos professores de História de Luanda aos programas de ensino de História do ensino secundário	346
Figura 6.6 - Apreciação dos professores de História de Luanda aos programas de ensino de História do ensino secundário	343
Figura 6.7 – Aspetos de Natureza Conceptual	345

Índice de Quadros

Quadro 1.1 - Organização dos temas e subtemas sobre conteúdos epistemológicos da ciência histórica no subsistema do ensino geral	46
Quadro 2.1 - População de Angola nos anos de 1960 a 1970	86
Quadro 2.2 - Estabelecimentos de ensino existentes em Angola nos anos letivos 1961-1970	87
Quadro 2.3 - Alunos matriculados por ensino e anos letivos 1961-1970	92
Quadro 2.4 - Estatística de professores e mestres admitidos pela Direcção Provincial dos Serviços de Instrução nos anos de 1960 a 1974	95
Quadro 2.5 - Dados numéricos da Educação em Angola nos anos de 1961-1970	96
Quadro 2.6 - Mapa de distribuição de pessoal docente do ensino primário estabelecido em 14 de janeiro de 1974	97
Quadro 2.7 - Plano de Estudos do Ensino Primário por classes e tempos letivos semanais	112
Quadro 2.8 - Programa de História do ciclo elementar de ensino primário para aplicação nas províncias ultramarina	114
Quadro 2.9 - Escolas do Ensino Primário e Secundário com registo nos Boletins Oficiais de Angola de 1960-1974	120
Quadro 2.10 - Plano de estudos do ciclo preparatório do ensino secundário	122
Quadro 2.11 - Relação de alguns livros de História de três níveis de ensino escolar, utilizados em Angola entre 1960 e 1974	131
Quadro 2.12 - Estatística de frequências de cursos de aperfeiçoamento de professores em Angola, entre 1962 e 1968	135
Quadro 2.13 - Estatística de frequência e aproveitamento por anos de cursos de monitores escolares em Angola, entre 1962 e 1968	136
Quadro 2.14 – Plano de Estudo de Formação de Professores de Posto	139
Quadro 2.15 – Partes curriculares do plano de Estudo de Formação de Professores de Posto	140
Quadro 2.16 - Horário de cultura geral e de prática pedagógica	142
Quadro 2.17 - Plano de Estudo das Aulas de Prática Pedagógica de curso intensivo para professores primário	144
Quadro 3.1 - Alguns documentos da União Africana com repercussões na política	

educativa aplicadas em Angola	188
Quadro 3.2 - CPLP e a estratégia da política educativa na área de História, entre 1997 e 2005	212
Quadro 3.3 - Qualificações de Professores por Ensino em diferentes Níveis de Ensino na R.D.C.	226
Quadro 4.1 - Reformas Curriculares de 1978 e 2004	245
Quadro 4.2 - Comparação dos temas de História nos programa curriculares de 1978, 2001 e 2004	248
Quadro 4.3 - Temas e conteúdos transversais no ensino da História na 5ª classe	266
Quadro 4.4 - Temas e conteúdos transversais no ensino da História na 6ª classe	268
Quadro 5.1 - Programa curricular de Introdução aos Estudos Historicos do ISCED – Luanda	279
Quadro 5.2 - Programa curricular de História de Angola do ISCED – Luanda	280
Quadro 5.3 - Programa curricular de História de África do ISCED – Luanda	281
Quadro 5.4 - Programa curricular de História Universal do ISCED – Luanda	282
Quadro 5.5 – Plano de Estudos de Formação de Professores do Ensino Primário: Opção Ensino Primário	286
Quadro 5.6 – Plano de Estudos do IMNE: especialidade História e Geografia	290
Quadro 5.7 - Programa curricular de História lecionado nas Escolas do Magistério Primário – 10ª classe	298
Quadro 5.8 - Programa curricular de História - 10º classe/Não Especialidade	300
Quadro 5.9 - Programa curricular de História - 11º classe/Especialidade História- Geografia	301
Quadro 5.10 - Programa curricular de História - 12º classe/Especialidade História- Geografia	303
Quadro 5.11 - Programa curricular de História - 13º classe/Especialidade História-Geografia	304
Quadro 6.1 Habilitação académicas/profissionais de professores inqueridos 2012	325
Quadro 6.2 – Relação de escolas do 1º, 2º ciclo secundário, IMNE e Magistério Primário existente na província de Luanda e participantes no inquérito	326
Quadro 6.3 - Relação das escolas cujo professores participaram do encontro	334
Quadro 6.4 - Amostra dos professores inqueridos por idade	335
Quadro 6.5 - Distribuição dos professores inqueridos por género e distritos da	

provincia de Luanda	336
Quadro 6.6 Representação da masculinidade dos professores de História no	
Subsistema do Ensino Geral na província de Luanda	337
Quadro 6.7 - Habilitação académicas/profissionais de professores participantes ao	
Inquerito	338
Quadro 6.8 - Tempo de docência dos professores de História	339
Quadro 6.9 - Apreciação dos professores de História de Luanda aos programas de	
ensino de História do ensino secundário	341
Quadro 6.10 - Apreciação dos programas de ensino de História do ensino	
secundário 1	344
Quadro 6.11 – Classificação dos temas de direitos humanos e multiculturalidade	
nos programas de ensino de História 2	347
Quadro 6.12 – Classificação de outros temas com necessidade educativa para	
o ensino da História	348
Quadro 6.13 – Significado de Direitos Humanos e Multiculturalidade 1	349
Quadro 6.14 – Significado de Direitos Humanos e Multiculturalidade 2	350
Quadro 6.15 – Benefícios da sociedade com a introdução do tema do Direitos	
Humanos e Multiculturalidade no ensino da História em Angola	351

GLOSSÁRIO

BASE - Bureu Africano de Ciências da Educação

CAME - Conselho para o Auxílio Mútuo Económico

CEAC - Comunidade dos Estados de África Central

CIP – Centro de Investigação Pedagógica

CNU – Comissão Nacional para a UNESCO

CPLP – *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*

D.H. – Direitos Humanos

EMC – Educação Moral e Cívica

EUA – Estados Unidos de América

IMNE – Instituto Médio Normal de Educação

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INE – Instituto Nacional de Estatística

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

ISCED – Instituto Superior das Ciências de Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema de Educação

M.U – Ministério do Ultramar

MED – Ministério da Educação

MIREX – Ministério das Relações Exteriores

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

MPLA/PT – Movimento Popular de Libertação de Angola/Partido do Trabalho

M.P. - Mocidade Portuguesa

N.A.A.C.P - National Association for the Advancement of Coloured People

(Associação Nacional para Promoção dos Povos de Cor)

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ONU – Organização das Nações Unidas

O.M.P – Organização da Mocidade Portuguesa

OUA – Organização de Unidade Africana

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PNUD - Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da População

RISDP - *Regional Indicative Strategic Development Plan (Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional da SADC)*

RDA – República Democrática Alemã
RDC – República Democrática do Congo
RPA – República Popular de Angola
SADC – Southern Africa Development Coordination Conference
TPA – Televisão Popular de Angola
UA – União Africana
UNESCO –
UPA – União das Populações de Angola
UNITA – União Nacional para a Independência de Angola
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviética

INTRODUÇÃO

O estudo, realizado, que culminou na presente tese, baseia-se na identificação, análise de fontes nacionais e estrangeiras relativas ao sistema educativo em Angola entre anos de 1960 e 2010, com o foco de interesse sobre o ensino da História e da formação de professores de História.

No âmbito da presente tese procura-se compreender de que modo o sistema educativo angolano desenvolveu e integrou no desenho da sua construção a educação escolar, os currículos, a formação de professores, os programas e as práticas letivas, com o foco centrado na disciplina de História. Nas décadas de 60 e 70 o ensino da História era abrangido, no contexto da formação de professores e praticado, em articulação com os princípios do Estado português, com a finalidade de formar cidadãos portugueses. O plano de estudos estipulado para a formação de professores do ensino primário configurava um currículo ainda mais aprofundado no que concerne a elementos que caracterizavam a identidade portuguesa. Assim eram identicamente instruídos os inspetores escolares, sendo o currículo uniforme para a metrópole e colónias.

Stephen R. Stoer destaca o papel da Educação enquanto força crucial para a operacionalização da mudança social, considerando positivistas os educadores republicanos dos anos cinquenta que sublinham os aspetos positivos da educação enquanto emancipadora do indivíduo e identicamente destacam a sua capacidade de desafiar a base do poder local nas pequenas aldeias (Stoer, 1981:797). Nesta perspetiva, a ideia conservadora de fomentar um panorama civilizante com recurso à implementação de melhores práticas ao nível da política educativa demonstra que a organização política e administrativa exercida ao longo dos tempos por parte do governo colonial português, em Angola, seria reflexo de mudanças sociais substanciais, visíveis na década de 60.

De acordo com Raquel Pereira Henriques, e atentando simultaneamente em alguma documentação consultada no âmbito do presente trabalho, é possível constatar que na metrópole “os anos sessenta foi uma época verdadeiramente inovadora nas reformas concretizadas, nas metodologias e formas de avaliação que se propunham, bem como nas tentativas que se fizeram para aumentar o número de professores profissionalizados” (Henriques, 2010:123). Em Angola, o contexto constituiu-se de tal

modo exigente que no ano de 1968 o governo determinou a realização de concursos para professores que estivessem interessados em melhorar a sua carreira docente (Boletim Oficial de Angola, II Série, 1º, 2º, 3ª e 4ª trimestre, 1968). De um modo geral, a questão da educação não se colocava somente ao nível da metrópole mas abrangia uma extensão que visava as colónias. Neste sentido, através do Ministério do Ultramar, os governos provinciais dinamizavam o funcionamento do setor da educação. No Boletim Oficial de Angola, documento oficial, constavam todos os movimentos administrativos e organizativos fundamentais promovidos na província, incluindo aqueles respeitantes ao setor da educação.

Nos anos ulteriores à independência de Angola o currículo de História era nacional e para o seu ensino unicamente se reproduziu as orientações teóricas e metodológicas dos programas curriculares. No subsistema de formação do professor de História no ensino médio e superior o ensino pautava-se por um centralismo ao nível da formação científica, pedagógica e historiográfica. A partir das reflexões ressaltadas por Rafael Ávila de Azevedo, em 1963, relativamente à prioridade das universidades se constituírem como centros de desenvolvimento de estudos (ainda incipientes) de africanologia, pretende-se refletir e pesquisar este aspeto nas dissertações de licenciaturas da História de Angola. Deste modo, visa-se contribuir com conteúdos da História de Angola integrados na História de África e desenvolver uma perspetiva reconstrutiva da História de África que, para Manuel Maria Difuila, a “África contemporânea debate-se com enormes problemas derivados do passado e presente, tais como a herança colonial, a luta contra o subdesenvolvimento, o crescimento da modernização, os sistemas e processos educativos, as questões da identidade cultural, os sistemas políticos e a instauração da democracia, etc” (Difuila, 1995:51)

A motivação pessoal e profissional para desenvolver a presente investigação doutoral assentou nos estudos sobre o ensino da História realizados no contexto dos cursos (de História) frequentados, nomeadamente, no Instituto Médio Normal de Educação Garcia Neto, em Luanda, no Instituto das Ciências da Educação de Luanda da Universidade Agostinho Neto, na Faculdade de Educação da Universidade Santiago de Compostela e na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (nos períodos 1982/1986, 1987/2006, 2007/2009 e 2008/2010, respectivamente). Associada ao meu percurso académico está a minha trajetória profissional enquanto professora de Ensino Primário e professora de Ciências Sociais e de História no Ensino Secundário. Importa ainda mencionar a realização de um estágio, na qualidade de assistente da disciplina de

História de África, no ISCED e na Faculdade de Letras de Luanda da Universidade Agostinho Neto, sem vínculo laboral de 2006 a 2008. Enquanto exercia e desenvolvia a minha formação e investia na minha profissionalização, a questão “o que pode ser feito para que um professor seja perspicaz e eficiente?” sempre me inquietou. Procurei que a auto-resposta sempre se concretizasse na missão que assumi de ensinar bem e melhor, isto é, ensinar com qualidade procurando contribuir positivamente para as vivências académicas, profissionais e quotidianas dos alunos. O amor pelos alunos enquanto sujeitos sociais com um papel a desempenhar no desenvolvimento da sociedade constituiu a força motriz para o exercício da minha atividade docente, elevando a exigência da tarefa. Este desafio contribuiu para o reconhecimento da necessidade de aprofundar o conhecimento científico (História) e metodológico (Didático), sempre em constante atualização, para o exercício da função docente. As práticas pedagógicas exercidas no meu ambiente de trabalho foram sempre observadas como auto-avaliação da minha ação docente, a qual fui aperfeiçoando ao longo da carreira. Se questionada quanto às vantagens de tal coerência na minha trajetória, diria que são inúmeras, reconhecendo o quão me alegra observar na vida quotidiana pessoas da geração que formei a trabalharem para o desenvolvimento do meu país e do mundo. Com esta pequena-grande realização sinto que tenho contribuído para o bem da sociedade.

Na monografia que realizei no âmbito da licenciatura, subordinada ao tema “Nacionalismo Angolano e sua influência no Movimento Panafricano para a independência de Angola” apresentada ao ISCED/Luanda em 2006 procurei, com intuito pedagógico, transferir os conhecimentos da História adquiridos para o ato de ensinar esta disciplina no segundo ciclo do ensino secundário. O estudo sucedeu com programas curriculares de História em vigor à 2005 e a população alvo do âmbito dos inquéritos foram os meus próprios alunos (a frequentarem o ensino secundário). Neste âmbito, a experiência (enquanto investigadora e professora) foi mais prática aquando da colaboração com o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação de Angola (INIDE) e o Instituto Nacional da Formação de Quadros da Educação de Angola, tendo assumido as funções de co-autora de manuais escolares de História do ensino Primário e Secundário e formadora de professores no âmbito da Segunda Reforma Educativa de Angola, respectivamente.

A vivência profissional conduziu-me a um interesse renovado pelos suportes teóricos e metodológicos ao dispor do ensino da História e da formação de professores. Em contato com o Mestrado em Consultoria, Gestão e Auditoria de Formação Contínua,

realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Santiago de Compostela nos anos de 2007-2009, desenvolvi pesquisas que incidiram sobre o processo da formação de professores, mais especificamente de História. O Mestrado em História e Educação realizado na FLUP (2008-2010) permitiu-me adquirir diferentes visões sobre o ensino e a Educação, em particular no que respeita ao ensino da História. Os desafios inerentes às tarefas de pesquisa fomentaram o meu interesse pelo estudo da formação de professores, mais precisamente com o objetivo de olhar para o contributo do professor de História enquadrado na formação integral dos alunos, destacando-se a componente da educação histórica para o desenvolvimento das relações sociais. Consequentemente, esta consubstanciou-se como basilar para a justificação da questão central da presente tese e da metodologia adotada com vista a estudar o ensino da História em Angola no período compreendido entre 1960 e 2012.

O interesse da escolha deste tema consiste em analisar, descrever e comparar a construção dos programas curriculares de ensino da História em Angola no período final da colonização tal como no período pós-independência. Visam-se as estratégias e realidades vigentes na área da formação de professores, enquadrando-se ainda a dinâmica do sistema educativo angolano no âmbito nacional bem como a identificação do contributo internacional para o desenvolvimento da educação e do ensino em Angola.

A abordagem científica do tema consiste no estudo dos programas curriculares de História aplicados no subsistema do ensino geral e no subsistema da formação do professor do ensino médio e superior. Os programas curriculares de História constituem um instrumento didático para a orientação profissional do professor e encerram o perfil do aluno historicamente educado. O seu estudo conduz-nos a uma abordagem mais explícita e detalhada da sua evolução histórica, ou do que podemos depreender acerca do ensino de História em Angola. Assim, procedeu-se a integração as reflexões que derivam dos resultados da análise efetuada sobre os trabalhos de fim de curso dos estudantes de História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda entre 1986 a 2010. Foi identicamente contemplada uma análise dos programas orientadores de educação elaborados por determinadas organizações internacionais, regionais e nacionais e pensados para a formação e consolidação do exercício da cidadania. Visaram-se também estudos que comparativamente incidiam sobre os conteúdos de programas curriculares de História de diferentes subsistemas de ensino e em alguns países vizinhos de Angola, no período em estudo.

A base documental para a elaboração do presente estudo estabeleceu-se com recurso à recolha e análise da documentação escrita pertinente constante no Arquivo Histórico Ultramarino (de Lisboa), na Biblioteca Pública Municipal do Porto, no Ministério das Relações Exteriores de Angola, Ministério da Educação de Angola, Secretariado Executivo da CPLP, Comissão Nacional da UNESCO de Angola e Comissão Nacional da SADC de Angola. As fontes documentais relevantes constituíram-se os currículos dos subsistemas do ensino geral e da formação de professores (ensino primário e secundário); os programas curriculares do ensino geral e da formação de professores do Ensino Médio e Superior; protocolos de cooperação em educação entre Angola e múltiplos países (Cuba, Bulgária, Brasil, Portugal, Alemanha, Rússia, EUA, França, Namíbia, Zâmbia, Congo Democrático e Congo Brazzaville) e Organizações (UNESCO, União Africana, SADC, CPLP). A fonte de informação constituída pelo inquérito por questionário (sobre as representações e opiniões dos professores sobre os programas curriculares de História, quanto aos objetivos, conteúdos, organização temática do programa, utilidade dos conteúdos para a educação histórica, tratamento equitativo de géneros, abordagem dos elementos culturais angolanos, perspetiva de uma educação para a paz, incentivo à intervenção e criatividade do professor e promoção de estratégias inovadoras nas aulas), aplicado a professores de História da província de Luanda, visou analisar a eventual necessidade de integrar novos conteúdos nos programas de História (orientados para a educação para os direitos humanos e para a multiculturalidade) e avaliar a pertinência de desenvolvimento de uma consciência plural e inovadora sobre educação e ensino da História. Nestas questões, procurou-se a compreensão da educação para a identidade, o género, a paz, a alimentação, a sexualidade, o ambiente e a cidadania.

Para melhor interpretação e aplicação metodológica importa referir que, sobre o estado da arte, se apurou e fundamentou em estudos com contributos de relevo no âmbito das temáticas da História, educação e do ensino da História. Destes, destacamos o quadro conceptual proporcionado por Jörn Rüsem (2010), autor fundamental para o início das pesquisas sobre o ensino da História, dado que a sua obra constitui um discernimento histórico e metodológico detalhado da questão que se pretendeu estudar.

Procedeu-se a uma abordagem de trabalho que permite compreender a sistematização dos programas de História nos diferentes subsistemas de ensino e especificamente na formação de professor atentando nas opções políticas e estratégias, pedagógicas do ensino da História em Angola. Também foi alvo de estudo a eventual

integração dos elementos fundamentais definidos pela Unesco, CPLP e SADC na construção dos programas de História em Angola e alguns países vizinhos. A abordagem destes parâmetros no presente trabalho de investigação convergiu nas linhas orientadoras da Dissertação, visando os objectivos infra enumerados:

- Produzir conhecimento sobre o percurso da educação histórica em Angola através da análise sócio-histórica do ensino da História e da formação de professores de História entre 1960 e 2012;
- relacionar Ensino-História e Educação Histórica;
- caracterizar e propor um novo quadro teórico-metodológico e curricular da disciplina de História nos subsistemas de ensino geral e da formação de professores;
- propor princípios básicos da educação histórica no quadro da transversalidade do ensino da História (educação para os Direitos Humanos e Inter/Multiculturalidade) para a construção da identidade angolana; identificar as ações das Organizações regionais (União Africana, SADC, CPLP) e Internacionais (UNESCO) sobre a Educação Histórica e os seus planos estratégicos ao nível da política educativa;
- identificar conteúdos temáticos relativos à educação histórica nos programas curriculares de ensino da História, dissertações de licenciatura e documentos de organizações regionais e internacionais nas áreas da Educação;
- avaliar o impacto da educação histórica desenvolvida pela nação angolana ao longo dos anos, através do estudo sobre a memória histórica da Nação com recursos a instrumentos de recolha de informação (e.g. inquéritos) junto de professores.

Estes objetivos convergem em interrogações e hipóteses cujas respostas se procuram apresentar ao longo deste trabalho, perspectivando-se que se repercutam em válidas constatações que se pretendem fundamentadas em critérios científicos. Neste sentido, aluda-se à organização do subsistema escolar e do currículo de História nas últimas décadas de colonização em Angola; à coordenação estratégica das instituições responsáveis pela cooperação educacional particularmente a UNESCO, a U.A, a CPLP e a SADC; aos objectivos do ensino da História nos programas curriculares da formação de professores e nos trabalhos de fim de Licenciatura dos estudantes de História; às prioridades da educação histórica no perfil de formação dos alunos das escolas angolanas do ensino geral e da formação de professores e ainda às ideias de professores acerca da transversalidade do ensino da História.

No que concerne à delimitação temporal da tese entendeu-se pertinente enquadrar a análise pretendida no espaço temporal compreendido entre 1960 e 2012,

com estudos que incidiam fundamentalmente no ensino da História. O compromisso com tal delimitação explica-se pela conjuntura educacional vivida a partir de Agosto de 1960, quando se aprovaram novos programas para o ensino primário, à semelhança da metrópole (Zau, 2005). O estudo, contemplando diversos contextos históricos, atenta na observação de sinopses históricas de conjunturas educacionais em Angola, nomeadamente nos finais do período colonial, primeira e segunda reformas educativas (1978 e 2001) após a independência tendo por focos: ensino da História (teoria e metodologia), cooperação educacional internacional, formação de professor e transversalidade do ensino da História.

O enquadramento teórico do trabalho, com base na descrição do quadro conceptual, contou com obras que, de certo modo, possibilitaram direccionar a interpretação de conceitos aplicados. Citando Quivy e Campenhoudt, “não nos colocamos aqui ao nível das descobertas teóricas inéditas e de grande interesse para o conjunto da comunidade científica, mas, muito mais simplesmente, ao da descoberta de perspectivas teóricas novas do ponto de vista do investigador que efectuou o trabalho, ainda que estas sejam amplamente conhecidas noutros contextos” (2008:246). A orientação metodológica fundada na análise de conteúdo possibilitou compreender aspectos de natureza discursiva e conceptual (cf. Bardin, 2007). Por outro lado, foi necessário desenvolver a investigação no domínio da análise quantitativa e qualitativa.

Como método de análise e na caracterização considerou-se a análise documental, pesquisa organizada baseada em questões e recolha de testemunhos (inquéritos), questionários com consequente análise de conteúdo. A partir das análises realizadas, os contextos apresentados e as fontes recolhidas, procurou-se comparar outras realidades fora de Angola, (tal como na República do Congo) sobre alguns temas no ensino da História. Realizaram-se, também, estudos sobre a cooperação educacional de Angola com Cuba, Bulgária, Brasil, Portugal, URSS, Alemanha, França e E.U.A., com o foco sobre as estratégias da educação histórica.

O inquérito por questionário elaborado foi aplicado a professores de História com o intuito de obter, através de uma fonte original, a sua opinião, capaz de servir como documento de investigação. A abordagem feita aos inquéritos recolhidos, segundo a metodologia da análise do conteúdo e posteriormente, a recolha dos dados, está em linha com o pensamento de Laurence. Bardin: o “objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise do conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para

evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2009:48). Este processo de tratamento de dados efectuou-se através do processamento de todas as opiniões dos professores. Posteriormente, a partir do desenvolvimento da análise de conteúdo procurou-se obter uma pequena amostra da opinião sobre a necessidade da transversalidade do ensino da História em Angola. De salientar que, durante a actividade que envolveu a aplicação do inquérito, a actuação da investigação direccionou-se para um processo de avaliação dos programas curriculares sobre questões históricas e educativas que podiam ter sido obtidas pelos professores em contexto da escola e/ou no seu quotidiano. Neste sentido, procurou-se elaborar um inquérito cumprindo as recomendações de Laurence Bardin e adequando padrões inerentes a um questionário semi-estruturado¹.

Na testagem das unidades de análise, foi realizada avaliação das hipóteses, circunstância que levantou alguns problemas de concepção e que tornou necessária a análise dos conteúdos e a comparação dos seus resultados. Conforme podemos preconizar metodologicamente as linhas de acção de Quivy e Campenhoudt, (2003: 264), utilizou-se como instrumento de observação o diagnóstico sobre necessidade de temas transversais (Direitos Humanos e Multiculturalidade) nos programas de História do ensino geral e da formação de professores. Por conseguinte, para melhor interpretação dessas unidades, numa primeira fase, como proposta, utilizamos perguntas abertas. Kerlinger (s/d) define itens abertos como “aqueles que fornecem um quadro de referência para as respostas das informações, e põem um mínimo de restrições sobre as respostas e sua expressão. Não há outras limitações sobre o conteúdo e o modo de resposta do entrevistado mas que da matéria e da pergunta que vem determinada pela natureza do problema de investigação” (*apud* Cohen et.al., 1990:384).

As perguntas abertas apresentam algumas vantagens: são flexíveis; permitem o investigador indagar de modo a penetrar mais profundamente, se o deseja, ou aclarar mal entendidos; capacitam o entrevistador para comprovar os limites do conhecimento

¹ O inquérito, enquanto instrumento de observação, foi aplicado aos professores de diferentes municípios da cidade de Luanda – província de Angola. Não foram definidos requisitos de idade dos professores, para este inquérito, foram comunicados apenas oralmente os pormenores necessários para obter as informações adequadas sobre os conteúdos expostos no questionário. O inquérito aplicado foi o mesmo para todos os professores, e decorreu, conforme o calendário, por municípios. O inquérito não incidiu sobre um número elevado de indivíduos (um ou vários milhares, por exemplo), que segundo Bardin o tratamento da informação recolhida levanta problemas” (Bardin, 2009: 180). No decorrer do preenchimento dos dados (respostas às perguntas do inquérito) os professores tiveram a presença da autora do presente projecto com o intuito de serem prestados quaisquer esclarecimentos, se tal fosse necessário.

do informante; animam a cooperar e ajudam a estabelecer uma relação de confiança mútua e permite o entrevistador fazer uma valorização mas certa do que realmente crê o informante (idem, 385). Neste trabalho, o inquérito predomina como instrumento de investigação utilizado oferecendo um suporte documental assim como foram colocadas algumas perguntas, que dessem uma larga dimensão à investigação.

As dificuldades acentuavam-se com a falta de uma historiografia específica sobre a história de Angola. E a organização dos programas curriculares de história tiveram graves dificuldades na aquisição de um suporte historiográfico que alimentasse o ensino da história e que enriquecesse os assuntos sobre a educação cultural e cívica que se pretende transmitir as novas gerações. No entanto, a modernização do ensino da história, nos programas curriculares a partir da escola, facilitará a intervenção aberta do professor e do aluno relativamente à reflexão dos diferentes problemas da sociedade e, julga-se, contribuirá para a formação da identidade cívica das pessoas, a médio ou a longo prazo.

Tendo como propósito a operacionalização de um estudo que se pretende denso, o tema da tese foi estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo procura-se analisar e definir o quadro epistemológico e teórico-metodológico do ensino da História. É identicamente objetivo perceber a perspetiva epistemológica da História no ensino da História e na formação de professores, do ponto de vista evolutivo da sua metodologia, considerando-se ainda uma análise reflexiva sobre o ato de ensinar História tendo por base um quadro teórico-metodológico pensado para a formação de professores de História.

No segundo capítulo aborda-se o sistema educativo angolano e as relações de cooperação no domínio da educação através de ações diplomáticas entre Angola e outros países. Analisa-se e propõe-se a compreensão do exercício de cooperação ao nível da educação e o contributo para os novos desafios da Educação em Angola, nomeadamente por parte de alguns países e organizações internacionais considerados parceiros estratégicos no âmbito da cooperação educacional. Neste capítulo pretende-se retratar o sistema educativo de Angola, os seus problemas e desafios ao longo da primeira e segunda reformas educativas nas instituições do Estado, partindo da superestrutura até à base, e procuram-se combinar as teorias educativas que sustentaram a cooperação educacional. Este objetivo prende-se com a tarefa de analisar uma temática ainda virgem do ponto de vista científico a cooperação estratégica

desenvolvida pelo Estado angolano junto da UNESCO, União Africana, CPLP, SADC e países dotados de meios capazes de potenciar a educação.

O terceiro capítulo inclui uma reflexão o percurso histórico específico do sistema de educação em Angola, nos anos 60 e 70, em geral, e inerentes ao ensino da História e à formação de professores, em particular. Caracteriza-se o contexto educativo de Angola, os seus problemas e desafios. Sistematizar o estado da educação nas últimas décadas da época colonial, a sua transição e continuidade, permite uma melhor compreensão da evolução do ensino da História, em diversas conjunturas da educação de Angola após a independência.

O quarto capítulo foca, mas não se esgota, as questões de construção curricular de programas de História, explanando-se em outras abordagens. A título de exemplo, é visado o âmbito metodológico ou didático e uma visão científica da comunicação na história que refletem, em conjunto, todo o processo de ensino e aprendizagem, representando o quadrante sobre a educação histórica. O trabalho situa-se nas finalidades definidas pela política educativa quanto à disciplina de História e às estratégias de sistematização da rede de ensino da História, a partir do ensino geral e formação de professores, nos níveis de ensino médio, normal e superior. Considerando-se que o presente trabalho não se deverá considerar concluído, sugere-se uma proposta de reflexão atentando em algumas opções transversais de ensino nos programas curriculares de História. A análise de novos enquadramentos destas temáticas (direitos humanos e multiculturalidade) nos planos curriculares existentes e as perspetivas e subsequentes sugestões equacionadas surgem em resposta às exigências e necessidades educativas no âmbito do ensino da História para a população escolar, valiosa para novas aprendizagens.

O quinto capítulo apresenta a questão do ensino da disciplina de História no subsistema da formação de professores e analisa o perfil de formação dos estudantes do curso de formação de professores de História. O ensino da História presentemente abarca um vasto campo de pesquisa, abrangendo elementos como os planos de estudos, o programa curricular, procedimentos didáticos, manuais escolares, meios de ensino, professor, aluno e lugares de ensino (escolas, bibliotecas, museus), entre outros. Enquadrado na formação de professores, este campo de ensino pode assumir como tarefa a analisar de forma sistemática as interpretações dos acontecimentos que fazem a História.

Ao longo do sexto capítulo explana-se um estudo de caso, com proeminente foco no instrumento de recolha de informação (e.g. inquérito), sobre a educação histórica, preenchido por professores de instituições escolares ligadas a áreas das Ciências Sociais e Humanas e à formação de professores do ensino médio. No mesmo sentido, a alunos a frequentarem diversos níveis de ensino foram concomitantemente colocadas questões relativas a aspetos históricos no domínio dos conteúdos de História estudados e de temas históricos de Angola que se constituem educativos na atualidade. Aos professores foi solicitada a obter elementos referentes a abordagens, teorias e metodologias do ensino da História aplicados para uma educação histórica em Angola. O recurso ao supra-mencionado inquérito almejou a obtenção de resultados passíveis de traduzir, com alguma validade, os conteúdos do estudo numa dimensão à altura da realidade de Angola - no âmbito da análise histórica elaborada a partir da educação histórica. Busca-se uma visão que abranja a compreensão da necessidade de uma educação para a paz e multiculturalidade, enquadrada na transversalidade do ensino da História, e proporcionar uma oportunidade de reflexão no seio de professores capazes de compreender que “o ensino da História pode e deve contribuir para a construção de um novo humanismo” (Crubellier, 1985:55).

Capítulo I – O conhecimento da História: quadro epistemológico, didático e institucional.

*“... que a competência teórica e metodológica da produção
do conhecimento histórico confiável esteja na base
da competência narrativa”
(Rusen, 2010: 9).*

1 - Quadro epistemológico

Segundo pesquisas realizadas, a origem, estrutura e métodos de elaboração do conhecimento podem ser definidos como componentes para o estudo do quadro epistemológico do ensino da História. O estudo da História rege-se por uma estrutura que orienta o processo de investigação, que por sua vez reflete a problemática da definição do conhecimento histórico, do seu ensino e da formação de professores. Neste sentido, visa-se refletir acerca da definição desta área de estudo partindo da análise de um conjunto de teorias e respectivos autores que nos permitirão compreender a evolução da História enquanto disciplina do conhecimento e disciplina de ensino.

1.1 – A História

Evans (2000), no seu livro com o título “Em defesa da História”, ressalta o contributo de Ranke em três níveis de desenvolvimento da ciência histórica, referindo que em “primeiro lugar ajudou a estabelecer a História como uma disciplina independente das demais, como a filosofia ou a literatura” (*idem*, p. 30). Para ele o essencial não era “apenas recolher factos, mas principalmente (...) compreender a essência do passado” (*ibidem*, p. 31). Em segundo lugar considerou que “a avaliação do passado não se podia basear nos padrões do presente, mas nos seus próprios termos”. Uma das conclusões retiradas desta doutrina prende-se com a ideia de que “em qualquer época, incluindo o presente, o que quer que existisse tinha de ser aceite como fruto da lei divina (*ibidem*). Em terceiro, “Ranke aplicou ao estudo da História moderna os métodos filosóficos mais modernos” (*ibidem*, p.32). Para ele “os historiadores só estariam em posição de reconstruir o passado com exatidão depois de reunidas, criticadas e verificadas todas as fontes de informação disponíveis” (*ibidem*). Atualmente, por exemplo, em muitas universidades britânicas “os preceitos de Ranke continuam a constituir a base da maioria do estudo e do ensino da história” (*ibidem*, p. 33). Trevelyan era um profissional de excepção com reflexos na sua carreira

universitária, a sua opinião repercutia os princípios originais de Ranke. Terá sido a operação de Ranke que permitiu “delinear a distinção entre os princípios rigorosos da ciência aplicada as fontes, necessária para representar de forma exacta os acontecimentos passados, e o método intuitivo essencial para estabelecer a interligação entre esses acontecimentos e penetrar na essência de uma época” (*ibidem*, Evans, 2000), ao passo que Trevelyan, em termos literários e estéticos, conseguiu na perspectiva de ambos, delimitar a fronteira entre o cronista e o historiador (*ibidem*, p.38-39). Daí em diante, outros estudiosos contribuíram com os seus saberes para o desenvolvimento da História tais como: Croce e Collingwood (aplicaram a noção da relatividade do observador e dos factos na história), Lewis Namier (a história tinha que se basear em factos precisos e permenorizados), entre outros (*ibidem*).

No século XIX (1844), uma vertente filosófica marxista da História procurou formular e interpretar o conceito da história com textos histórico-teóricos. Fleischer (1978) considera que a compreensão da História deriva do exame destes textos histórico-teóricos dos fundadores do marxismo (Karl Marx, Frederic Engels), da qual “define três determinações conceptuais de História de orientação temática diferente: segundo a sua totalidade de sentido, segundo o seu *modus* prático de realização e segundo a sua lógica de lei” (Fleischer, 1978: p. 11). Marx, nos seus textos, define que “a história universal é o progresso na consciência da liberdade – um progresso que temos de reconhecer na sua necessidade, como uma progressão da evolução” (*idem*:15). Esta e outras formulações de Marx e Engels tornaram-se problemáticas do conceito da história e, na tese sobre Feuerbach (1845-46), numa autocritica. Marx e Engels sublinham que, a partir das condições prévias em determinadas relações sociais da economia política, nasce o conceito de história da maior objetividade e sobriedade (*idem*). Estes escritos consideram que “a história, é antes de mais, história das forças produtivas, que se desenvolvem a si próprias e que são aceites pelas novas gerações e, assim, a história do desenvolvimento das forças dos próprios indivíduos” (*ibidem*, p. 27). Do ponto de vista histórico concreto e histórico prático, a história “é a teoria das condições de liberdade do proletariado” (*ibidem*, p. 167). Na verdade e conforme afirma Fleischer, (1978) o conceito marxista da história caracteriza-se por um conceito muito determinado do presente histórico “como uma história ainda a fazer” (*ibidem*).

Burke (1980) considera que a história pode ser definida como o “estudo das sociedades humanas, com ênfase nas diferenças entre elas e nas mudanças verificadas ao longo do tempo em cada uma” (p. 9). Compreender a evolução da ciência histórica

é certamente compreender a essência do passado dos estudos históricos, articular e redimensionar os factos na dimensão histórica do presente. Pode-se constatar que vários foram os estudiosos dedicados à composição do corpo teórico desta ciência. Observa-se que das várias concepções históricas, o Homem e o tempo são parte integrante da definição histórica e por isso são objetos de estudo da história. Na sociedade, o Homem é o promotor natural e material, e os seus feitos são transmitidos de geração a geração para aquisição de conhecimentos valiosos e educação histórica das pessoas.

No artigo intitulado «Porque se ensina História da Civilização no curso normal», da autoria de Waldemar Tavares Paes, está patente o contributo da História no âmbito da aquisição do conhecimento durante o século XXI. O autor expõe uma reflexão evolutiva principiando por ressaltar a perspectiva de Cícero, que considera a História enquanto “a mestra da vida” (Paes, 2012: 328), e da qual manifesta partilhar, referindo “desde logo a razão deste estudo como elemento de cultura geral, como um factor notável para a formação do espírito e para o desenvolvimento dos mais nobres e elevados sentimentos do coração humano” (*idem*). Ainda sublinhando o conceito de “mestra da vida”, Paes afirma que “a História ensina e educa” (*ibidem*) e alude a que “ensinando-nos, ela activa as nossas faculdades intelectuais, habituando-nos sobretudo ao raciocínio e ao julgamento, pela comparação entre as várias épocas e os vários graus do progresso humano. Educando, ela forma o carácter humano, plasmando as individualidades” (*ibidem*).

No artigo “Que é a História? – Hoje”, Richard J. Evans afirma que “a História continua a ser (como é justo e necessário que seja) um elemento essencial da cultura e educação públicas e da vida nacional” (*apud* Cannadine, 2006: 8). Nas décadas de 60 e 70, numa época em que sucedia a expansão das universidades na Europa Ocidental e na América do Norte, era perceptível a existência de contradições entre alguns ramos da História como a História social, a História económica e a História política. Durante este período “muitos dos estudiosos conservadores deploravam e olhavam com desconfiança [...] que a História podia ajudar-nos a dominar o presente e até a alterar o futuro” (*idem*, p. 9); muitos insurgiam-se contra o historiador E. H. Carr ao reafirmarem “a História não nos ajuda a compreender o presente e muito menos a influenciar o futuro” (*ibidem*). A História conhecia então tal importância e desenvolvimento que ainda no século XIX se consubstanciou enquanto domínio científico e as reflexões que ocorriam no meio académico fomentaram um crescente interesse que se constatava não apenas entre os académicos mas que se estendeu à sociedade em geral.

No presente, recorrentemente a História constitui-se um meio para a sensibilização e educação dos indivíduos relativamente a diversos assuntos do quotidiano, procurando identicamente responder a problemas do âmbito social, político e económico, entre outros. Não obstante, de acordo com diversos estudos e atentando na prática científica dos historiadores, torna-se evidente a existência de posições contraditórias quanto ao que se constituirá a tarefa crucial e essencial da História. A este propósito, Evans referencia que Carr repetidas vezes afirmava que os próprios historiadores são “agentes e vítimas do processo histórico” (*ibidem*, p.12). A afirmação de Carr é passível de ser observada mesmo relativamente aos estudiosos da História presente na medida em que, simultaneamente, os próprios vivenciam um fato histórico e, enquanto historiadores, analisam e respondem perante o problema histórico em função das evidências históricas que remetem para o passado e para o presente, complementadas com o saber da Sociologia. Na perspectiva de Evans, a História é “uma disciplina séria com um poderoso propósito público” (*ibidem*, p.11). De salientar que algumas análises históricas de campo social ao complementarem-se com a sociologia ou outra ciência ajudam na problematização das questões históricas do presente e na sua compreensão.

As questões teóricas de natureza histórica são analisadas pela objetividade do seu conhecimento, que é entendido como campo específico do conhecimento e não como ciência (Barca, 2006). A análise do conhecimento histórico por Dray, parte da apreciação dos argumentos do historiador americano Charles Beard, que podem ser sintetizados em quatro grandes pontos: “o conhecimento do historiador é necessariamente indirecto; (...) é necessariamente incompleto; o seu relato do passado é estruturado; e os relatos históricos são assentes em valores” (*apud* Barca, 2006, p. 12). Dray contrapõe a estes argumentos uma outra visão. Primeiro, exemplifica que as “particularidades de um determinado acontecimento constitui a essência do conhecimento histórico do investigador enquanto historiador. E que os historiadores descobrem muitas coisas sobre o passado, que esse mesmo passado nem sequer desconfiava de si próprio”. Segundo: “sustenta que nenhum conhecimento pode pretender saber tudo o que verdadeiramente pode ser conhecido sobre um determinado objecto e que, portanto, tal não é uma especificidade do conhecimento histórico” . Terceiro: Dray considera que “os relatos históricos podem ser estruturado ao nível da história universal, mas que um relato histórico assente em evidências pode contribuir para o conhecimento da realidade, (...) e acaba-se por ter algum conhecimento da

estrutura do passado”. E quarto: relacionado com os valores presentes nos relatos históricos Dray “sublinha que sendo o conhecimento histórico, como qualquer outro conhecimento produzido por seres humanos, ele será afectado por crenças, preconceitos ou experiências particulares, mas que a questão deverá ser centrada na natureza da investigação histórica, das perguntas que são feitas e sobre o que são feitas e não na pessoa do historiador” (*idem*, p. 13-14). Concorde-se com o juízo de Barca, quanto às considerações de Dray sobre Beard, porquanto a possibilidade do conhecimento histórico deve atuar como um campo específico e autónomo de investigação, sujeito a revisões ... (*ibidem*, p.14). Um dos benefícios da abordagem da natureza e objetividade do conhecimento histórico consiste, no plano epistemológico, em ser “possível encontrar critérios comuns e explicações divergentes, possibilitando o diálogo entre pontos de vistas alternativos” (*ibidem*, p. 18) e isto é que faz a ciência histórica e qualquer outra ciência.

Por exemplo, “a multiplicação dos estudos históricos em torno de novos problemas, novos contributos e novos objectos fez emergir entre os historiadores da escola dos Annales um sentido de relativismo da sua ciência” (*ibidem*, p. 19). A partir do programa desconstrucionista, de descentração do olhar de Foucault dos finais dos anos de 1960, Isabel Barca, refere que “é preciso aprender a conhecer e narrar sob a perspectiva do Outro – conhecer a perspectiva do não-ocidental, do marginal, da mulher, da criança” (*ibidem*). Esta desconstrução-descentração contribuiu para um relativismo de cariz pós-modernista. Na mesma linha de pensamento, José Mattoso , defende que “da História (...) se pode compreender o mundo em que vivemos. É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar porque razão, sob aparências diferente, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas” (*apud* Barca, 2006: 30).

Na perspetiva de Margarida Louro Felgueiras (1994), na epistemologia de cada ciência se encontram alguns dos elementos específicos da sua metodologia de ensino e, neste contexto, é “a teoria que trata da origem, natureza, espécies e validade do conhecimento” (p. 51). A metodologia do ensino tem que se adequar ao que a sociedade espera da ação educativa e que está expresso “na política de educação e nos objectivos gerais da disciplina para os respectivos graus de ensino, devendo verificar-se a correspondência entre os valores da disciplina e as finalidades do ensino” (*idem*, p. 71). Que lugar ocupa a História no currículo, é uma das várias preocupações que os

epistemologistas apresentam nos seus estudos: para uma disciplina curricular ter justificação deve apresentar uma forma específica de conhecimento; deve propiciar a construção de conhecimento e, por isso, ela “é uma necessidade social” (*ibidem*).

Em Angola o estudo das questões teóricas sobre a natureza da História estão em fase de iniciação quanto aos factos e realizações. Na primeira reforma educativa, em 1978, uma equipa de técnicos angolanos e estrangeiros propôs novos currículos escolares em vários níveis de ensino não universitário, abandonando os então vigentes vindos da época colonial. O ensino da História foi então inspirado na teoria socialista marxista-leninista de concepção materialista da História. A opção política optada pelo governo no poder ao longo deste período definia a opção Marxista –Leninista à política de ensino e influenciou a concepção teórica da História no ensino escolar, conforme se pode depreender nos documentos da política educativa e programas curricular de História concebidos respetivamente pelo MPLA/PT e o Ministério da Educação. Esta teoria marxista da História visou “numa ampla perspectiva da História universal” (Fleischer, 1969:17), também considerado por teoria controversa por alguns autores como: J. Habermas, H. Marcuse, G. Brunner, Fleischer entre outros. A História como uma disciplina escolar era parte integrante do currículo nas primeiras classes. No subsistema de ensino não universitário até a oitava classe a História era ensinada com manuais únicos, elaborados pelo Ministério da Educação. Na reforma curricular de 2004 mantêm o uso de manual único da quinta (do ensino primário) à nona classe (no 1º ciclo do ensino secundário). A partir daí a História continua a ocupar o seu lugar nos currículos de ensino em Angola em diversos níveis e classes do sistema de educação. O conhecimento específico da História do país, do continente e do mundo pode integrar os diferentes campos com base as classes e níveis de ensino para que os conhecimentos do passado constituam o alicerce do conhecimento histórico do presente .

1.2 - O ensino da História

Marguerite Altet (2000) define ensino como “um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem. Porque ensinar é levar a aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe: o ensino aprendizagem formam uma dupla indissociável” (p. 13). Refere ainda que “ensinar é, antes de tudo, estabelecer uma comunicação com os alunos, fazer passar uma mensagem de tal forma que esta seja recibida pelos alunos em condições em que

eles possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la” (*idem*). É por isso que o ensino não se desenvolve sem a aprendizagem, ambos estão interligados em processo de educação, sendo as duas faces da mesma moeda. E compreende-se, didaticamente, ser usual pronunciar-se sobre o *processo de ensino-aprendizagem* como uma atividade/missão que se desenrola na sala de aula ou fora dela, mas que segue uma finalidade curricular, escolar ou educativa. A avaliação do processo de educação concentra muita atenção no impacto da aprendizagem, pois é dos resultados desta que é valorizado, negativa ou positivamente, o ensino de uma disciplina.

A História como disciplina escolar “autônoma surgiu nos fins do século XIX na Europa imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas” (Pinsky et al, 2009: 27) e, até aos nossos dias, é uma disciplina fundamental no ensino para a compreensão do quotidiano do nosso universo.

No epílogo da sua obra “Que é a História hoje?”, Filipe Fernández-Armesto alude a um dos valiosos contributos que Carr previu e encorajou: “a exploração da experiência de um mundo em rápida transição para abrir novos capítulos no estudo da identidade” (*apud* Cannadine, 2006: 192). A este respeito, refira-se que as questões que no século XXI se colocam prendem-se precisamente com saber o “Que é a História Hoje” e como ensinar os indivíduos a compreenderem o presente através do passado, para um futuro melhor.

Face a esta complexa abordagem importa atentar na dimensão da epistemologia do ensino da História, quanto à sua natureza bem como no segundo traço principal da natureza da teoria da educação que, segundo Jerome Bruner, consiste “em especificar como deve ser estruturado um corpo de conhecimento, para que possa ser prontamente entendido pelo aluno” (Bruner, 1999: 62). Ainda segundo Bruner, “o mérito de uma estrutura depende do seu poder para simplificar a informação, para gerar novas proposições e para aumentar a maneabilidade de um corpo de conhecimentos” (*idem*). Na mesma lógica, o considerado terceiro traço é relativo a questões que se referem aos métodos a aplicar na apresentação dos conteúdos. Partindo-se da premissa “que se deseja ensinar...” (*ibidem*), o ensino assume-se, simultaneamente, como o elemento básico e o princípio de um processo que se completa com a aprendizagem. Neste sentido, urge teorizar se o ensino contribui para o progresso da aprendizagem, tendo uma perspetiva da educação como produto final, resultante do ensino e da aprendizagem. E a História como ciência constitui-se basicamente por factos narrados e observados em fontes orais, escritas, iconográficas, materiais, entre outras.

Importa identicamente aludir a algumas das análises desenvolvidas por Jörn Rüsen. Enquanto teórico da História dos nossos tempos, o autor é apologista de uma concepção humanística, considerando que “a historicidade empírica das sociedades e das culturas, que envolve a cada um de nós como indivíduo pensante e agente é, por conseguinte, o ponto de partida para encontrar, em sua diversidade, o que nós faz iguais, livres e solidários. Ou o que nos deveria fazer iguais, livres e solidários” (Rüsen, 2010: 8). O seu pensamento incide na defesa do “processo de formação por aprendizado, da consciência histórica [...] o aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: a do contato com o legado da ação humana e a escolar” (*idem*, p. 9). Assim, o autor propõe linhas de análise da expressão narrativa na orientação do agir humano no tempo que consiste em três critérios: o da linguagem do quotidiano, o da historiografia e o da linguagem do ensino” (*ibidem*). Rüsen considera a narrativa como a “fase material da consciência histórica. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu ator concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui a História” (*ibidem*, p. 10). Alude identicamente a alguns dos interlocutores da discussão sobre a narração histórica, como Hayden White e Paul Ricoeur, que consideram “a narração histórica [...] mais do que uma simples forma da historiografia [...] um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo” (*ibidem*, 37).

Relativamente à questão da utilização didática da narrativa, Maria do Céu Rodão, apoiada em Lévi-Strauss e Egan, sublinha “o fato de a narrativa se poder considerar um dos raros «universais culturais» que atravessa praticamente todas as culturas e todas as épocas, embora assumindo formas muito diversas. A preponderância do elemento narrativo é particularmente visível nas culturas orais, onde os contadores de histórias assumiam um papel social fundamental na sedimentação dos referentes culturais e na iniciação dos mais jovens aos conhecimentos, valores e práticas da comunidade” (Rodão, 1997, p. 241). Ao refletir sobre as potencialidades da utilização pedagógica-didática da narrativa considera o “formato da narrativa como organizador de conhecimento e facilitador do acesso à compreensão de sentidos e conteúdos” (*idem*, p. 242), porque através das narrativas é possível ordenar e organizar categorias de factos, situações ou emoções. As narrativas como forma de organização dos conteúdos no ensino da História teve outra dimensão didática “mais centrado em metodologia de pesquisa e na abordagem problematizadora do real” (*ibidem*, 246). Pretendia-se

justamente reagir contra o uso e abuso dos indivíduos e dos factos carregados de dimensões endoutrinantes, e a isso se deveu a afirmação da História como uma área curricular com dignidade científica e metodológica.

Em inúmeros países o ensino da História e as suas componentes tem sido alvo de estudo transversal por parte de especialistas como historiadores, professores, sociólogos, psicólogos e pedagogos. A análise do passado histórico, a compreensão do presente histórico e a eficácia de um futuro histórico melhor depende das ações praticadas nos nossos dias e do que é ensinado e aprendido no âmbito da ciência histórica. Em Angola quase nada tem sido concretizado na área do ensino da História, pelo que se identifica a necessidade de percorrer um longo percurso que deve principiar na (re)construção historiográfica e na evolução dos problemas que afetam o ensino no país, na região e no mundo. A educação escolar e a educação pública são áreas onde o “Ensino da História afeta o aprendizado de História e este configura a habilidade de se orientar e de formar uma identidade histórica coerente e estável” (ibidem, p. 40). Mais, quando este processo é vocacionado para uma educação multicultural/intercultural torna-se observável que a “implicação para o ensino da História é que os estudantes devem aprender sobre povos muito diferentes deles e sobre sociedades muito diferentes das suas, mesmo quando têm pouca conexão ao presente” (Barca, 2004: 23). As finalidades de ensino são escolhas e adaptações de modelos de ensino específicos que um Estado define para a instrução e educação dos seus cidadãos.

Marcel Reinhard (1968) considera que “ensinar é escolher, é também adaptar e a história não pode escapar a este duplo condicionalismo; a escolha é ditada pelo interesse dos alunos e pelas suas possibilidades e depende também, necessariamente, do grau dos conhecimentos históricos e até mesmo da formação que os professores possuem” (p. 31). O ensino da História, nos diversos níveis de ensino, depende fundamentalmente de uma determinada finalidade que deriva dos objetivos da educação definida por políticas educativas. Em Angola, nomeadamente entre 1960 e 1970 e nos diversos níveis de ensino (primário, secundário - no liceu e no ensino médio) era imputada ao ensino da História a responsabilidade de formar homens portugueses com a identidade da sua Nação. Tal finalidade previa alterações no âmbito da formação de professores de posto. A partir do ano de 1978 o ensino da disciplina conheceu uma outra concepção da História (socialista), representada num contexto de recente evolução da História da África negra. Desde esse período, ao nível do ensino geral e da formação de professores, o ensino da História tem-se pautado pela abordagem de uma História mais

pluralista, contemplando conteúdos e conhecimentos da História do mundo, de África e, embora de forma mais reduzida, de Angola, como mais adiante se observará.

Nos diversos programas nacionais de ensino da História é possível verificar e analisar os conteúdos relativos às opções epistemológicas conexas. Avaliaram-se então quatro opções (origem, estrutura, métodos e importância) de ensino da História concernentes ao subsistema do ensino geral e ao subsistema da formação de professores. Abordar o estudo epistemológico da História nos programas curriculares da disciplina de História no subsistema do ensino geral pressupõe, enquanto princípio de estudo, visar as noções básicas que constituem o seu marco conceptual.

Na primeira reforma educativa (1978-2003), no que concerne aos programas dos I e II níveis de escolaridade (4ª classe; 5ª e 6ª classe) nada consta dos princípios que constituem o marco conceptual da História nos programas curriculares. Quanto ao III nível, na 7ª classe, é identificada uma unidade temática: A História como ciência. Esta unidade apresenta três subtemas “sendo o primeiro, o que é a história como se serve. No segundo subtema, estuda ainda, as fontes históricas, escritas e orais: a importância da tradição oral. No terceiro subtema, o tempo histórico; o calendário; as ciências auxiliares” (André, 2010:93-94). Refira-se que estas unidades didáticas representam cerca de 17% do total de seis unidades do programa analisado. No âmbito dos programas da 9ª, 10ª e 11ª classes não foram observadas unidades temáticas que estudassem estes conteúdos.

Na segunda reforma educativa (2004-2012), nas 5ª e 6ª classes do ensino primário, a História é uma disciplina escolar. Porém, a análise efectuada permite afirmar que os conteúdos alusivos à origem desta disciplina não são lecionados. Identicamente sucede no primeiro ciclo do ensino secundário, nas 7ª, 8ª e 9ª classes. De resto, na 7ª classe, mesmo no âmbito do primeiro tema “Introdução à História” pouco ou nada consta acerca da origem da História. Este tema engloba os subtemas “o objeto de estudo da História; as fontes; e as diferentes formas de medição do tempo” (MED, 2004:6) resumindo-se a 20% dos conteúdos programados nesta classe. Tal como no primeiro ciclo de ensino secundário, no segundo ciclo das três classes existentes (10ª, 11ª e 12ª classes) conteúdos relativos à origem da História são estudados com substância, observando-se certa qualidade organizacional na sua sistematização. Nomeadamente, na primeira classe do ciclo (10ª classe) constam do primeiro tema, “A ciência histórica”, quatro subtemas, designadamente: “conceito e objeto de estudo; função social da

História; metodologia de análise histórico; e periodização, critérios e problemas” (MED, 2004: 10).

Atentando no quadro organizacional dos conteúdos resultantes da segunda reforma educativa de 2001 no subsistema do ensino geral, é possível verificar os seguintes dados:

Quadro 1.1 - Organização dos temas e subtemas sobre conteúdos epistemológicos da ciência histórica no subsistema do ensino geral.

Ensino	Classe	Tema	Subtema
Primário (5 ^a e 6 ^a classes)	-----	-----	-----
I Ciclo Secundário (7 ^a , 8 ^a e 9 ^a classe)	7 ^a	Introdução à História	- o objeto de estudo da História; - as fontes; - as diferentes formas de medição do tempo
II Ciclo Secundário (10 ^a , 11 ^a e 12 ^a classe)	10 ^a	A ciência histórica	- conceito e objeto de estudo; - função social da História; - metodologia de análise histórica; - periodização, critérios e problemas

Fonte: MINISTÉRIO da Educação (MED) (2004). Programas de História da 5^a a 12^a classe.

De acordo com o Quadro 1.1 é possível perceber que no ensino primário estes conteúdos devem ser estudados enquanto princípios básicos desligados de qualquer tema. No I e no II ciclos secundários o mesmo deve ser estudado de acordo com uma relativa evolução e sistematização dos temas e conteúdos. Pretende-se que os alunos definam as noções básicas de aprendizagem da ciência histórica.

No que respeita ao subsistema de formação de professores, o estudo dos programas curriculares de História deve envolver mais do que princípios básicos do estudo. Sendo possível identificar o fato de nos programas curriculares de ensino constarem princípios de fundamentação teórica acerca da epistemologia da disciplina, verifica-se potenciada a capacitação do futuro professor quanto aos princípios teóricos da ciência que vai lecionar. A origem, estrutura, métodos e importância constituem-se quatro opções obrigatórias de avaliação estipuladas para o estudo do ensino da História no subsistema da formação de professores.

Ainda no quadro da segunda reforma educativa passaremos a analisar os programas de História de algumas instituições de formação de professores.

Escolas do Magistério Primário

No plano de estudos das escolas do magistério primário, a disciplina de História, estudada somente na 10ª classe, compreende duas unidades temáticas: a introdução à História e a História da História, compostas pelos subtemas “a História ao longo dos tempos: o aparecimento da História; a História na Antiguidade; a História na Idade Média e Moderna; o Séc. XX e as novas tendências historiográficas; a Historiografia africana: a concepção – tarefas e métodos; os problemas da História de África e as correntes da historiografia africana” (MED, 2009: 13-17). A representatividade percentual destes conteúdos consiste em 33% do total de seis unidades temáticas abrangidos pelo programa curricular. No âmbito da análise dos programas estudados constatou-se a presença de três dos quatro princípios para a fundamentação epistemológica do ensino da História (origem, estrutura e método), não estando incluída a importância histórica do ensino da História. Verificou-se ainda serem deficitários os conhecimentos relativos aos princípios da historiografia angolana leccionados aos alunos futuros professores de História.

Institutos Médios Normais de Educação

Nos Institutos Médios Normais de Educação (IMNE), a História é estudada em todas as classes pelos alunos que optam pela especialidade de História/Geografia. É verificável que os conteúdos relativos à estrutura epistemológica da História quase não são estudados. O programa curricular da 10ª classe faz referência a duas unidades temáticas, nomeadamente à introdução à História e à História da História. No âmbito destas constata-se somente dois subtemas: a História ao longo dos tempos e a historiografia africana. Ressalte-se que a análise efectuada permitiu perceber que tal é ainda assim lacunar atentando nas questões a que se referem, dado que em quatro anos de formação a matéria pouco é abordada. Ainda quanto ao plano curricular do curso leccionado nos IMNEs, nada consta relativamente à disciplina da Teoria da História.

Instituto Superior de Ciências da Educação

Ao nível do *Instituto Superior de Ciências da Educação* (ISCED) o estudo restringiu-se a uma análise do plano curricular do curso de História, tendo sido identificada, para além da disciplina de História, a existência das disciplinas de Introdução ao Estudo da História e Teorias da História. Neste sentido, foram analisadas oitenta e cinco monografias realizadas pelos estudantes aquando da conclusão do curso de História,

redigidas entre 1986 e 2010, tendo-se verificado um total de oitenta e cinco temas, também relativos à História. Entre os temas estudados constatou-se que nenhum incidia sobre questões epistemológicas (Cf. anexo 1 - Trabalhos apresentados aquando da conclusão da licenciatura em Ciências da Educação – ISCED/Luanda (1986-2010). Consequentemente, é possível concluir que um indivíduo que completa o seu percurso escolar e se encontra habilitado para exercer a profissão de professor, tendo efetuado uma licenciatura em Ciências da Educação, evidencia uma lacuna ao nível da sua formação no que respeita às questões teóricas e epistemológicas da História.

O Ensino da História no âmbito do subsistema de ensino geral e da formação de professores foi analisado com recurso ao estudo dos programas curriculares disponibilizados pelo Ministério da Educação. Desde o ano de 1978 estes documentos constituem-se instrumentos orientadores, de dimensão nacional, utilizados pelos professores para o ensino, cuja finalidade se consubstancia a aprendizagem da disciplina curricular escolar. Nos primeiros programas elaborados, os preceitos orientadores constantes dos documentos contemplavam a estipulação dos objetivos da classe e disciplina, as unidades temáticas e subunidades a leccionar e subsequentes objectivos, gerais e específicos, a atingir. Com o decorrer do tempo surgiram alterações, tendo os programas sido enriquecidos com princípios adicionais que orientavam os objetivos da classe e da disciplina, as unidades temáticas e subunidades, os objectivos gerais e específicos, recomendações metodológicas e avaliação. As recomendações metodológicas consistiam em orientações práticas recomendadas por unidades didáticas, não constando uma fundamentação teórica para tal. Embora a fundamentação teórica metodológica da educação no Ensino da História pareça importante, neste dispositivo de ensino observa-se uma lacuna a este nível. Não obstante o facto de viver-se então o primeiro período de independência com dificuldades em dar resposta às necessidades do sistema de educação e vigorar uma política socialista, até 1992 o panorama teórico-metodológico dos programas curriculares respondia a um enquadramento prático de uma ordem pedagógica. Após este período, a conceção técnica aplicável na disciplina de História requereu a adoção de novos métodos de ensino que correspondessem às projectadas transformações da sociedade.

Ressalte-se que “toda a Pedagogia encerra um conceito da vida e assim, a História, que é “a mestra da vida”, está ligada a todo e qualquer sistema pedagógico. A História ensina e educa, principalmente pelo exemplo, que é o método intuitivo, por excelência. Assim, pois, a História é um compêndio magnífico de Pedagogia, onde tudo

atrai a nossa atenção, onde o exemplo surge a cada instante, na vida dos indivíduos e nos costumes dos povos” (Paes, 2012:328). O ensino da História através do exemplo é alvo de reflexão por parte de Schmidt et al. (2010), que considera que “com um episódio pode-se [...] chegar ao conhecimento histórico” (p. 43).

Na atualidade, o Ensino da História evidencia-se orientado para as aprendizagens focadas nos feitos dos outros, das populações do passado em favor das sociedades, sendo que o valor do Bem nas relações da Humanidade e no seu desenvolvimento integral assume um papel chave na memorização e compreensão dos alunos. Neste sentido, torna-se fundamental aliar tal realidade ao princípio pedagógico da reflexão que consiste em “desenvolver nos alunos competências inerentes a um pensamento crítico, que lhes permita desenvolver uma crescente consciência e controle sobre a aprendizagem histórica que realizam, exige que os professores sejam também eles uns profissionais reflexivos sobre as suas próprias práticas” (Barca, 2009:89). Assim, os programas curriculares indicam os assuntos e os métodos de ensino e cabe aos professores interpretá-los em função dos seus alunos e em função também da sua formação histórica” (Reinhard, 1968:33). Todo este processo é sinónimo do quão crucial se consubstancia a aplicação teórico-metodológica no ensino de qualquer disciplina escolar.

1.3 - A formação do professor

O processo de ensino da disciplina de História concretiza-se na aprendizagem da História, pelo que o “professor deve reconstruir o passado da Humanidade, aproveitando os episódios sugestivos, os feitos heróicos, os aspectos mais interessantes, que serviram para um paralelo entre as eras priscas das sociedades passadas e a vida moderna, tirando uma lição e uma solução para as grandes questões do presente” (Paes, 2012:329). E concorda-se com Paes quando o autor afirma que “assim o estudo será eficiente, animado, atraente, educativo. O professor inteligente e dedicado saberá aproveitar as oportunidades para, por via da História, promover a formação intelectual dos seus discípulos e animar e intensificar as suas faculdades de raciocínio, ministrando-lhes sempre um novo ensinamento” (*ibidem*, p. 329). Assim, o professor de História precisa de uma teoria ou método que lhe permita ensinar a disciplina. Esta teoria na aula de História deve começar pela clareza sobre o sentido e aplicação de conceitos como cidadania, diferença, semelhança, permanência, transformação, questionamento, convivência entre outros que compõem o vocabulário dos programas e

matéria de ensino (Pinsky et al 2009). A questão epistemológica da formação do professor passa necessariamente pela questão metodológica para identificar e responder com precisão à natureza e valor do seu corpo teórico.

A formação de professores (inicial ou contínua) é a área que, académica e profissionalmente, habilita o professor e, com os estágios pedagógicos, os exercícios de aplicação ou a prática docente, permite-lhe adquirir e renovar as suas competências. Neste processo, a observação desempenha um lugar estratégico e é continuamente utilizada para a regulação e produção de resultados da formação. Albano Estrela (1994) considera que a observação “atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p. 57). A deontologia profissional do professor é construída ao longo da sua formação inicial e pode enriquecer ao longo da sua carreira, associando-se a formação contínua. Assim, as suas competências são complementadas através do discernimento metodológico aplicado quotidianamente no seu trabalho com o emprego de conceitos específicos para cada lição. O método de observação tradicionalmente utilizado em várias ciências é aplicado na pedagogia e nas ciências da educação com a finalidade de “ajudar o professor a: reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções, recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática” (*ibidem*, p. 58). Epistemologicamente a aplicação destes princípios metodológicos, como a observação e a experimentação (prática), podem tornar-se como fundamentos de construção da teoria da formação de professores.

Salmon (1979: 18), preocupado com o amadorismo no ensino afirma que “quando o comum dos amadores de História tiver cessado de confundir a exactidão escolar com a verdade criadora, dar-se-á um grande passo no sentido da inteligência” (*apud* Barca, 2006: 44). Procura-se compreender que ,na questão da epistemologia, a formação do professor reside no conhecimento científico das áreas em que o professor a formar-se (formação inicial) e/ou encontrando-se formado (formação contínua) tenha no seu currículo de formação integrado os domínios didático-pedagógico a área de especialização..

Neste quadro Luis Alberto Alves realça que “os professores de História ou de qualquer disciplina, enfrentam uma renovação dos seus papéis e um novo enfoque para as suas actividades” (Alves, 2006: 27). Para Luis Alberto Alves, ser professor hoje é ter

capacidade de dar resposta aos novos desafios, onde entre outros se destacam as capacidades para: elaborar projetos educativos tendo em conta, por um lado, as particularidades do educador e dos seus alunos e, por outro, as especialidades do meio envolvente material e social; obter o máximo de êxito (...); valorizar a inteligência, mesmo aquela que se apresente muito oculta (...); identificar os sobredotados (...); diversificar estratégias de motivação dos alunos; passar a mensagem da perenidade a permanência da educação (dem).

A educação tem sido referenciada por vários estudiosos como a fonte do desenvolvimento de qualquer sociedade. E, por isso, vários são os projectos de formação de professores destinados como elemento impulsionador e fautor de reformas educativas ou como elemento impulsionador da transformação da própria sociedade (*Melo,2006:41* . Note-se que o “êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores” (Estrela, 1994: 53). Por isso, quando se pensar na formação das profissões deve-se pensar antes na do professor. Ao reportarem-se a diferentes sistemas educativos muitos autores de diferentes países (Bayer, 1984; Esteve, 1992; Gold, 1985; Gruwes, 1983; Hoveyford, 1982; Martinez, 1984; Ryan, 1979; Veenman, 1984; Vonk, 1983) consideram que as “dificuldades dos professores no início da carreira se devem fundamentalmente à falta de preparação para as exigências do seu trabalho” (Jesus, 2000:300). Dai ser fundamental a realização de avaliação contínua das necessidades curriculares da formação de professores e dos formadores² para renovar o ensino no subsistema da formação de professores e melhorar os componentes teóricos, práticos, metodológicos ou estratégicos.

As questões relativas à articulação entre a epistemologia e as unidades temáticas do currículo de formação de professores, em diferentes níveis de ensino, foram estudadas relativamente ao período que sucedeu a segunda reforma curricular de 2004. O presente estudo visou o processo de evolução e sistematização do ensino da História tendo-se constatado uma preocupação em articular os programas das disciplinas que compõem o campo epistemológico e metodológico da formação. Foi possível verificar que nos cursos de formação de professores em Angola se organizaram planos de estudo no sentido de reforçar a formação curricular do novo professor. Ressalte-se, a título de exemplo, o fato de no plano de estudos das escolas de formação de professores do ensino primário – opção ensino primário (MED, 2009) - a metodologia de História

² Os formadores podem ser necessariamente professores com larga experiência na docência e com qualificação académica e profissional avançada.

vigorar como disciplina de formação profissional enquanto a História integra o conjunto de disciplinas de formação geral. O plano de estudos da especialidade História-Geografia, lecionada nos IMNEs (MED, 2010), tem contemplado a Metodologia de História e a História como disciplinas de formação profissional. O plano curricular do curso de História³ do Instituto Superior de Ciências de Educação abrange a Didática Geral, Didática da História I, Didática da História II e Metodologia da Pesquisa Histórica enquanto disciplinas curriculares para o ensino.

A metodologia da pesquisa histórica evidencia-se um processo específico no âmbito da investigação do currículo de formação da ciência Histórica enquanto a metodologia do Ensino da História para a aprendizagem específica do currículo de formação de professores de História. Sob esta perspetiva compreende-se que o ensino da História constitui um domínio fundamental no que respeita à formação de professores de História. O professor de História não é um historiador e no ensino superior (caso do ISCED) poucas são as áreas de formação identificadas para a investigação e para o ensino da História. Contudo, nestas áreas de formação, as metodologias devem ser desenvolvidas enquanto prática investigativa fomentando “debates sobre a natureza do conhecimento histórico e sobre as finalidades da História [...] orientando mudanças nas formas de compreender o ensino e aprendizagem histórica” (Schmidt 2009: 93). Nesta conjuntura, o perfil estrutural dos conteúdos curriculares definidos para o curso das escolas de Magistério Primário, IMNE’s e ISCED’s carecem de um enquadramento contextual, lógico e sistematizado de aprendizagens que compreendam a metodologia da investigação histórica e a metodologia do ensino da História. Mais, partindo da observação do plano curricular do curso de História, é possível constatar que estas duas áreas de aprendizagem não estão bem definidas na formação de professores, evidenciando-se ambígua no sentido em que a posição do construtor do currículo permite várias interpretações.

No âmbito do “Curso nacional de formação de Inspectores, realizado em 1982/83, foi elaborado o texto (em substituição do manual) sobre metodologia do ensino da História, publicado em 1985 pelo Ministério da Educação através do C.I.P.”; tal acção constituiu-se um dos importantes acontecimentos da primeira reforma curricular para o ensino da História (cf. André, 2010: 98). Esta acção possibilita que técnicos habilitados para inspecionar o ensino de uma determinada disciplina estejam

³ Dados extraídos do Plano Curricular de História, em função da carga horária semanal no curso de História do ISCED-Luanda (s/d).

instruídos com conhecimentos teórico-metodológicos para supervisionar e auxiliar à melhoria do ensino da disciplina. Consequentemente, a metodologia do Ensino da História pode constituir-se como parte da Didática da História, tornando-se esta uma disciplina escolar orientada para o ensino de História e para a formação curricular de professores de História. Também no contexto da inspeção escolar, a Didática da História assume um papel fundamental no plano de formação de inspetores escolares. Como afirma Saddi, a Didática da História “investiga o modo como as interpretações do passado produzem orientações no presente e projeções de futuro” (Saddi, 2010:75). Ao longo da presente tese inúmeras vezes é mencionada a função do ensino da História na actualidade, enaltecendo-se a missão de desenvolver as sociedades do presente e contribuir para as do futuro através dos fatos históricos do passado, o que se consubstancia a essência metodológica do ensino da História.

2- Quadro didático-metodológico

Escrevendo acerca de “A Explosão da Didática da História da Ciência Histórica”, Saddi cita Rusen ao sublinhar que “a noção de um “Método” da História era tido como uma questão didática” (Saddi, 2010:67). A imposição prévia de Jeismann (1977), de que a Ciência Histórica era produzida independentemente “das vontades políticas do presente” contribuiu para a construção de uma noção restrita de Ciência da História, derrubando a Didática do posto que ocupava e expulsando-a da Ciência Histórica (apud, Saddi 2010: 69). Rusen é citado a propósito da menção que faz de que no século XIX “a didática da História não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica” (2006:8, in Saddi, 2010:69). Rama (1980) compreende que “a didática da História [...] se ocupa das particularidades da pedagogia no ensino das ciências históricas” (p.16). Deste modo, vários estudiosos procuram fornecer contribuições teóricas e evolutivas da didática à metodologia da História, uma área fundamental para a compreensão e aprendizagens da ciência histórica.

A aprendizagem e a estratégia de ensino da História são suportes que asseguram os modelos de ensino e educação e estão integrados na aplicação do processo didático da ciência histórica. No ensino “o processo de aprendizagem referem-se a forma como o aluno processa a informação que tem que aprender” (Félix et al, 1996:40). Porém, Carretero, é de opinião que “a aprendizagem configura-se como um processo

psicológico que se produz na mente das pessoas e que se desenvolve desde o seu nascimento ao longo da vida; e que as estratégias serão decisões programadas com a finalidade de adquirirem nos alunos conhecimentos ou competências” (*apud, Félix, idem*). Estes modelos didáticos no processo de ensino são funcionais quando são aprimorados pelas metodologias para o desenvolvimento da instrução e educação em qualquer disciplina escolar. Assim torna-se necessário preocupar-se com “os métodos de como ensinar História porque são eles que permitem não apenas tratar este ou aquele setor histórico, mas sobretudo conferir ao ensino histórico e seu valor educativo” (Reinhard, 1968: 43). Pode-se depreender que o ensino é uma prática inteiramente metodológica em desenvolvimento nas várias fase de todo o processo ensino-aprendizagem cujo professor é o sujeito promotor de toda a ação metodológica na sala de aula.

2.1 - Ensinar História: quadro teórico-metodológico

2.1.1- As bases teóricas - metodológicas para o ensino da História

2.1.1.1- Algumas ideias sobre a didáctica da História

A História como ciência são factos, métodos de análise e interpretação da realidade vivida pelos homens e mulheres num espaço determinado e tempo calculado e validação pela comunidade científica. Como disciplina curricular é uma actividade instrutiva e educativa desenvolvida pelo professor e alunos e oferece aos seus protagonistas os ensinamentos e as aprendizagens de conhecimentos históricos. A História como disciplina escolar tem uma função dupla na sua composição, a científica e a pedagógica. No entanto, o seu ensino enquadrado no conjunto das ciências sociais e humanas dirige a sua investigação as diversas áreas e neste âmbito as questões educativas da cidadania e da nação.

Roser Calaf Masachs (1994) no seu livro com o título *Didactica de las Ciencias Sociales: Didactica de la Historia* (Didáctica das Ciências Sociais: Didáctica da História) justifica que é das ciências sociais donde a didáctica se entende como um projecto de acesso a uns conhecimentos necessários para interpretar o meio social em sintonia com a escola. No seu modo de ver, “este conhecimento é indispensável na formação tanto inicial como permanente, do professor que se dedicará a escola primária e secundária” (Masachs, 1994:15). A didática define-se como “área de reflexão/experimentação sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma dada matéria

curricular, um campo disciplinar especializado onde se produz e difunde um saber eminentemente prático, vocacionado para a intervenção, prioritariamente dirigido a um público de profissionais que o confrontam permanentemente com o campo da experiência” (Vieira, 1993: 47). A didáctica da História constitui um instrumento fundamental para o professor de História ser capaz de melhorar as formas de transmitir os conhecimentos da disciplina, capacita-o para um mestre educador. Por isso é importante que o professor depois da sua formação inicial venha a confrontar-se periodicamente com os conhecimentos da didáctica geral e específica da disciplina que lecciona. A Didáctica geral é entendida como “teoria de ensino, proporciona um esquema donde as variáveis são: compreender melhor a matéria de estudo mediante um corpo importante de conhecimentos, técnicas e destrezas; proporcionar o saber fazer na formação do professor; e criar as circunstâncias propícias para a articulação de conhecimento” (ibid., pág.16)

Com uma abordagem sobre a didáctica da História, Rose Masachs na sua obra faz referência a teoria de Rafael Altamira que entende: reconhecer que o primeiro exercício para renovar o ensino passa por uma profunda reflexão sobre o conceito de História (idem, pág.37); Quanto aos princípios para o ensino da História, considera desenvolver a ideia da mudança, diferenciar as civilizações servindo-se dos factos e ir sempre no presente para explicar o passado (idem, p.37). Na sua visão as finalidades do ensino da História na escola primária define-se em: “oferecer uma ideia de desenvolvimento de um povo e a vida nacional; proporcionar elementos para compreender o presente; despertar a consciência de responsabilidade na vida do povo e relacionar com o amor a nação ou pátria (idem, 49). Por outro lado as finalidades da História na escola secundária são variáveis e define-se em: “desenvolver raízes na terra natal; compreender o sentido histórico para situar-se na perspectiva de entender os acontecimentos históricos; propiciar valores através da leitura que podemos extrair da vida de grandes homens e acontecimentos relevantes; iniciar o sentido crítico para o desenvolvimento de uma vontade moral; compreender outras concepções e outros povos” (idem, 50).

A História, como outras disciplinas curriculares são ensinadas a partir de um programa curricular que são elaborados para o processo de ensino e aprendizagem. No ponto de vista teórico a História tal como outras disciplinas escolares necessita de um apoio pedagógico e didáctico que lhe permite identificar e utilizar a organização dos conteúdos e consecutivamente reconhecer os objectivos e os conhecimentos propostos.

Os conteúdos são fundamentais pois devem estar direccionados aos objectivos que se pretende alcançar. A História como uma disciplina social assume no processo de ensino e aprendizagem um papel fundamental na formação cívica do indivíduo. De notar que as finalidades e os objectivos da História nos programas curriculares são transferidos num plano de aula como uma “educação (que) irá adicionar um projecto maior e outra natureza, que é mais geral, a formação da pessoa e sua integração na vida social” (Moniot, 1993:213). A moral e os valores são as áreas que devem ser explorados em objectivos educativos de uma lição de História. No entanto quer o aluno como o professor como membros da sociedade em que vivem estão constantemente em contacto com o meio social que os interagem directa ou indirectamente nas transmissões dos hábitos e costumes que muitas vezes exercem a sua influência e constroem o sentimento e o modo de ser e de estar do indivíduo. No geral a História tem múltiplos usos, por exemplo Henri Moniot (1993) menciona entre outros o uso da História como uma fonte das representações das identidades através da explicação sobre as raízes genealogias conforme estudos já elaborados. No domínio escolar o seu uso é específico para o indivíduo porque é regido por um currículo de formação que incorporaram o ensino e aprendizagem da História.

Ao tratar do capítulo sobre as tecnologias intelectuais à sabedoria prática e em referência aos objectivos e a avaliação Moniot considera uma inovação a pedagogia por objectivos. Ressalta que o objectivo da palavra está fora da rotina normal e que apenas serve de sinal de base para as novas práticas de formação (Moniot, *ibid*, pág.125). Porém alguns estudos referem pós a determinados países que a utilização na pedagogia por objectivos constituía as bases das práticas pedagógicas uma vez que a sua utilização afectou a formação de adultos. A pedagogia por competências “foi introduzido nos sistemas escolares de vários países (desde a Europa América do Norte e Norte de África) um novo conceito – o de competências -, o que vai conduzir ao estabelecimento de novas práticas pedagógicas” (Barreira et al., 2004:14). Actualmente em alguns destes países como por exemplo a França, Espanha são experimentados a pedagogia por competências como novo modelos de práticas pedagógicas cujo resultados substanciais (impacto) da disciplina de História, não foram encontrados. Este acontecimento histórico sobre os elementos essenciais que compõem o quadro de realização de um plano de aula orienta-nos a seguir modelos base de pedagogia já experimentados, embora todavia em contextos diferentes. Porém esta prática da pedagogia por objectivos é ainda utilizada em Angola nos nossos dias. A pedagogia por objectivos continua a ser

a opção didáctica de preferência em países da África como Angola. A nova prática pedagógica ainda persistida em pedagogia por objectivos, são por vezes interpretados em teorias pedagógicas por competências que efectivamente necessitam de mais preparação e compreensão no docente.

Ao fazermos um percurso histórico sobre os instrumentos didácticos utilizados pelos professores em Angola segundo estudos feitos recentemente ainda são escassos. Nos primeiros períodos do sistema de ensino em Angola (1982-1992), a didáctica do ensino da História era aplicado e desenvolvido num manual único de metodologia do ensino da História dirigido aos estudantes do instituto médio da educação Garcia Neto (em Luanda). O ensino e aprendizagem da disciplina deste manual, estava dirigida para a formação e incluía objectivos, conteúdos, método, procedimentos, meios, e outros elementos didácticos incentivadores da ciência histórica e, concebido para a construção de uma personalidade com os ideias socialista. No quadro da nova reforma educativa pouco ou quase nada foi desenvolvido neste área, os estudantes do ensino de História apenas são enfrentados com novos desafios na alteração dos modelos de formação de professor com a retirada da carga ideológica. Por outro lado os professores munidos dos programas curriculares elaborado pelo INIDE tinham a responsabilidade de preparar e leccionar as aulas de metodologia do ensino da História.

2.1.1.2- Princípios sobre os procedimentos, métodos, técnicas e avaliação para o ensino da História.

2.1.1.2.1- O professor e a actividade docente.

O professor actua como um dos elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, e tem a responsabilidade de utilizar os métodos e os meios, que servem para atingir os objectivos propostos para o ensino de um tema ou subtema. Felisbela Martins e Luis Grosso Correia (2012) advoga que o papel do professor não deve ser mais o convencional, mas sim o de um profissional que saiba ser um agente participante ativo e autónomo e que saiba responder às necessidades da escola em que exerce a profissão e dos alunos com quem trabalha (Martins, F. Correia, L. (2012:131). Neste contexto, as aprendizagens dos alunos devem no seu todo a compreensão dos factos estudados e capacita-los a reconhecer e a transferir os conhecimentos em outros contextos. Os alunos são o centro de toda a atenção desde as classes iniciais e, os conhecimentos assimilados por eles durante as aulas, devem contudo estar enquadrados nos respectivos níveis de assimilação aplicativos e reprodutivos sendo que deve ser

evitado este último. Para o alcance destes níveis os trabalhos docentes, desde o passado, aplicavam-se por exemplo o método de exposição oral, um dos métodos primitivo com amplo reconhecimento. As técnicas utilizadas na aplicação dos métodos, consistem em ser dirigido para o alcance de um objectivo educativo. Os métodos utilizados pelo professor facilitam de maneira mais flexível o alcance destes objectivos. Porém, o professor não deve limitar-se em expor oralmente o tema e deixar os alunos como um mero ouvinte e repetidor, é necessário envolver o aluno na construção dos saberes da aula. Booth (1980) defende a necessidade de valorizar o conhecimento tácito substantivo dos alunos acerca de um determinado tópico histórico (apud, Pereira 2003:41), Pendry et al. (1997) admite que os professores deve integrar esse conhecimento nos conteúdos e nas estratégias das suas aulas (apud, Pereira, 2003:48), O desenvolvimento da didáctica aponta no processo de ensino e aprendizagem um processo recíproco, no que diz respeito a actuação dos seus autores na sala de aulas, sendo que o professor, não é um ditador como podemos perceber em algum momento no método tradicional, mas sim um facilitador no uso de métodos e técnicas para uma aprendizagem bem dirigida. Parte destas ideias são sublinhadas por Maria Cândida Proença, quando afirma que “ (...) o professor deixou de ser o único elemento de informação, para se tornar naquele que organiza a informação e facilita a recepção e utilização desta pelos alunos” (Proença,1989:97).

O professor deve nortear por princípios gerais na escolha de métodos, que servem a qualquer procedimento didácticos, de modo activo e garantir a assimilação dos conhecimentos e facilitar a transferência da aprendizagem. Dados extraídos no estudo recente⁴ sobre a Formação do ensino da História em Angola, sublinha que na realidade os professores de História do subsistema do ensino geral, necessitam de mais ciclos de formação sobre questões metodológicas e que os métodos primitivos são os mais usados (André, 2009). A contínua formação dos professores neste domínio pode facilitar o asseguramento das técnicas de trabalhar com os métodos, a interligar entre si, de modo mais eficientes e modernos para uma sólida aprendizagem. Segundo a obra - o dicionário de pedagogia, Arénilla et al (2001) refere que: “o método, etimologicamente, representa um caminho a seguir. No âmbito de uma tarefa pedagógica é o processo que permite atingir o objectivo fixado. (...) Está atestado que os métodos são múltiplos para atingir um mesmo objectivo. (...) Não existe, actualmente, uma avaliação de métodos

⁴ Trata-se do projecto do fim do curso “Máster em Consultoria, Gestão e Auditoria da Formação Contínua” realizado pela Faculdade de Educação da U.S.C, Espanha, 2009.

que seja fiável; de facto, os factores que condicionam o sucesso do aprendiz são demasiado numerosos para que seja possível isolar os que são realmente imputáveis a um dado método. Muito frequentemente, pelo contrário, as abordagens múltiplas para um mesmo problema, ou para uma mesma questão, constitui a melhor estratégia pedagógica, porque pode proporcionar variantes de resoluções entre as quais algumas estão mais, ou melhor, adaptadas a vários tipos de espíritos” (Arénilla et al, 2001:344-345).

Para um melhor desenvolvimento docente e discente, somos de opinião que a didáctica nos novos tempos, recomenda que o professor deve periodicamente reunir os conhecimentos psicológicos e pedagógicos para o exercício da sua actividade desde a preparação da aula até a ministração dela. Barton (1996) defende uma prática nova promotora de mudanças. O professor deve pois construir tarefas conflituosas, que coloquem os alunos insatisfeitos com o seu conhecimento tácito substantivo. Reconhecendo que algumas das fontes deste conhecimento são herança cultural e familiar, o seu estudo comprova que os alunos podem desenvolver um raciocínio mais sofisticado, quando confrontados com evidências históricas (apud, Pereira, 2003:44). Assim, McKeown & Beck (1994) defende que o conhecimento tácito substantivo convocado pelos alunos deve ser consciencializado e confrontado. Sugere que o ensino da História eficaz deve contemplar atividades onde os alunos possam construir os seus próprios significados, e isso só pode ocorrer quando eles tiverem um papel ativo. Para isso será necessário que os materiais originem perguntas e promovam a reflexão (apud, idem, p.46) A planificação dos métodos e o emprego durante a aula deve acompanhar as particularidades psico-pedagógicas dos alunos, nomeadamente quando os alunos enfrentam dificuldades em construir por si só as aprendizagens ou não. Caso enfrentam dificuldades, é necessário que se considere as alternativas da modificação do esquema de conhecimentos planificado e, desenvolver uma intensa actividade direccionada com os respectivos alunos.

2.1.1.2.2 - Alguns métodos de ensino

Entre vários métodos de ensino abordaremos alguns que o professor várias vezes utiliza na aula:

Método expositivo: Este método bastante tradicional tem lugar numa aula comunicativa ou magistral. A aula comunicativa com base numa perspectiva

construtivista, o professor transmite e recebe conhecimentos assim como o aluno transmite e recebe conhecimentos. Este procedimento só é possível quando o professor não ocupa todo o tempo da aula a expor um conhecimento mais assim como expõe, deve ter indicado alunos também a expor os seus raciocínios sobre a aula que pode ser em forma de relatório oral pela compreensão dos factos (Rangel, 2007).

Método demonstrativo: baseia em que o professor transmite conhecimentos mediante a demonstração prática e pode ser partilhado pelos alunos numa maneira organizada da aula.

Método interrogativo: baseado em que o professor e aluno se comunicam durante a aula através de perguntas ou ainda os alunos entre si se comunicam na aula sob direcção do professor.

Existem ainda outros métodos como por exemplo: “o método indutivo/dedutivo que parte do geral para o particular ou vice-versa, apresentando de forma inquestionável os conteúdos históricos ordenados dos mais próximo ao mais distante, quanto ao espaço, e do mais distante ao mais próximo, quanto ao tempo (Rangel, *ibid*, pág 34-35). Relativamente a este procedimento metodológico a “História local tem certa validade porque incorpora a História oral, porquanto se pode incentivar melhor os princípios pedagógicos de considerar a esfera experimental do aluno” (Altamira, 1891^a, 264, citado por Masachs, 1994: 39) no contexto histórico dos acontecimentos locais e temporais. A utilização metodológica destes métodos na integração do ensino da História local e regional pode facilitar a compreensão dos factores sociais da organização de um povo ou cidade. A fim de chegar ao conhecimento pelas vias lógicas são utilizados em vários níveis de ensino, (Bittencourt, 2009:230)”.

Método biográfico: é considerado como o primeiro período no ensino da História e é centrado em defesa de uma História política. As biografias no ensino da História despertam o interesse das crianças e também apresentam as linhas gerais dos sucessos históricos das vidas das personagens pela qual são estudadas. Contudo Rose Masachs chama atenção nos perigos que tem o método biográfico pelo facto de (...) proporcionar um conhecimento de todo tipo de pessoas e permite o professor escolher o assunto a tratar e também porque podia dar ideias mais úteis sobre as civilizações (...). (Masachs, *dem*, pág.39).

Método comparativo: ao destacar Ciro Cardoso, 1985, cit. Felgueiras, 1994:90, nas suas reflexões sobre a utilidade do método, ressalta que o “método comparativo permite compreender o passado, constitui um instrumento ao serviço da formulação,

controlo de hipóteses, generalizações e construção de modelos com o presente”. Este método também apoia o professor a capacitar os alunos na análise dos conteúdos (conhecimentos) estudados, quer seja das classes anteriores como a que estiver a frequentar. No ensino da história, permite avaliar o grau de vantagem e desvantagem de um acontecimento para a formação intelectual e cívica do aluno.

Método regressivo: muito usado na História para a compreensão do passado e presente e vice-versa, também mencionado por Margarida L. Felgueiras encara “como uma variante do comparativo, visto que se busca, partindo dos efeitos, atingir a sociedade onde os factores de origem se desenvolveram” (Felgueiras *ibid*, pg. 91). Entretanto podemos afirmar que, aplicando o método comparativo estamos sujeitos a utilização do método regressivo ou progressivo, tendo em contas que na análise comparativa evidenciamos as causas e efeitos de cada facto histórico em estudo. Por sua vez Roser Calaf Masachs (1994) considera que o método regressivo pode ser benéfico nas primeiras classes porque o presente tem mais interesse nas crianças.

A concepção construtivista da aprendizagem, permite maior empenho do professor na utilização dos diversos métodos, devendo ter em conta, a preparação das condições psico-pedagógica dos alunos e materiais da aula e, optar pelo método mais recente – o método construtivista.

Os métodos e as técnicas estão interligados entre si. Os métodos são as vias ou o caminho utilizado para atingir um determinado objectivo, enquanto, as técnicas são a instrumentalização dos métodos para o alcance do mesmo objectivo. Neste caso a boa instrumentalização dos métodos depende muito da preparação do professor ou seja as competências profissionais e experiências nas práticas pedagógicas. Na disciplina de história de acordo com (C.I.P., 1985:72) “os critérios mais generalizados o ensino classifica-se em: métodos de exposição oral que são utilizados por meio de narração ou relato, descrição, dialogo e outros; método de trabalho com textos de manual, livros de consulta geral ou artísticas, documentos; método de trabalho com meios de ensino originais, audiovisuais, visuais, auditivos e simbólicos”. Contudo, é aconselhável que o professor ao escolher o desenvolvimento da habilidade de trabalho independente, para o objectivo fundamental de uma aula de História, não deve escolher apenas um método, como por exemplo o método de trabalho com textos, mas, também associar o método de exposição oral, que baseado nos procedimentos a seguir, deve ser apresentado pelos alunos.

A idade dos alunos desempenha de um modo geral alguma influência para que, o professor tenha a decisão da forma como manusear os métodos. Por exemplo numa aula de história com crianças de 10 e ou 11 anos que no programa corresponde a 5ª e ou 6ª classe, a combinação dos métodos expositivos, demonstrativos e interrogativos, torna a aula mais atractiva e menos trabalhosa. Como já referimos tudo depende como foram planificados os métodos e a aplicação destes durante a aula. O professor pode na aula nova, de continuação, ou mesmo de revisão, por exemplo planificar uma aula com o método expositivo e demonstrativo, em que os alunos apresentam a tarefa feita em casa sobre uma composição onde retrata as origens étnicas de seus pais.

O professor tem como responsabilidade, optar a estratégias didácticas para o desenvolvimento da sua aula. Estas estratégias, quando isoladas (tradicionalmente) tende a diminuem o carácter de uma aula construtivista (moderna) que dificulta a produção de resultados eficientes – o alcance dos objectivos da aula e das competências dos alunos. As funções no professor de explicar, orientar, estimular, ajudar, e avaliar, tem sido utilizado desde muitos anos; por sua vez o aluno por si só, desenvolve o trabalho individual e estudo independente ou trabalho de grupo e estudo colectivo. Numa aula, o professor também pode optar pela forma das actividades organizativas, por grupo de trabalho que pode ser de seu critério tais como, grande, médio, pequeno, masculino, feminino. Considerando que a transversalidade no ensino da história proporcionará vantagens no ensino das questões do quotidiano, no início da aula o professor, pode como estratégia metodológica, anunciar os objectivos que se pretende alcançar, para despertar a atenção dos alunos. Esta estratégia metodológica, inclui o aluno e o professor como elementos activos e participante do processo de ensino-aprendizagem, criando no aluno a capacidade e competências para compreender numa aula a conexão do tema a estudar com os objectivos a alcançar. As estratégias metodológicas para o ensino são múltiplas e dependem da perícia pedagógica do professor, para tornar mais emotiva e interessante o ensino transversal na história.

2.1.1.2.3 - Os materiais ou os meios de ensino

Quando seleccionamos os métodos de ensino, precisamos também de seleccionar os materiais didácticos para concretizar a aula. Os materiais utilizados na aula, são classificados como meios de ensino. Os meios de ensino, são todos aqueles componentes do processo docente e educativo que servem de suporte material aos

métodos de ensino, para possibilitar o cumprimento dos objectivos traçados. Segundo Circe Bittencourt (2009:295), “os materiais didácticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didácticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, tem sido utilizado com frequência nas aulas de História. O crescimento, nos últimos anos, no número de material didáctico é inegável, com a multiplicação de publicações didácticas e paradidácticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola baseados em vídeos e computadores”. Também somos de opinião, que entre os meios de ensino mais usados, o manual escolar é o mais tradicional meio pedagógico. De facto, a História reconhece que “foi sem dúvida Comenius (1592-1670) o primeiro autor de um manual destinado aos professores e alunos. *La Porte ouverte dès langues* (1633) abria efectivamente uma «porta» Pedagógica; baseada no ensino em língua materna e disposta segundo o princípio de um ensino graduado, a obra marcou um momento importante, como a *Grande Didáctica* (1633-38), de visão pedagógica mas também religiosa e filosófica” (Arénilla et al, 2001) . No “*Le Monde sensible en images (Orbis pictus sensuali)*, Comenius introduzia uma novidade, a imagem realista, e não emblemática, e, de certa forma, incentiva o livro escolar ilustrado” segundo refere Arénilla et al, (2001:336). Por outro lado Roser Calaf Masachs (1994) refere que o livro de História é um “recurso que se faz possível no trânsito da história narração a história explicação no contexto das aulas com os alunos adolescentes. No livro encontramos uma possível classificação sugestiva de materiais no ensino de história” (1994:19).

Na realidade, em Angola, desde a primeira reforma educativa (1978), que são utilizados manuais únicos de História no subsistema do ensino geral. Nas primeiras épocas, alguns alunos do I nível receberam gratuitamente os manuais. A atribuição do manual escolar para o ensino primário, na segunda reforma educativa (2001) é uma prioridade nas tarefas do Estado. O conjunto desses materiais ainda não satisfazem a necessidade de alunos abrangidos, embora, tenha havido o compromisso do Estado na distribuição gratuita. Os planos de distribuição gratuita de manuais escolares devem merecer avaliação, de modo a analisar as vantagens e desvantagens sobre os dados estatísticos, ao mesmo tempo que, fornecerão os indicadores para a melhoria da gestão.

Na disciplina de história existem outros meios de ensino que podem ser usados tais como: originais, audiovisuais, visuais, auditivos, gráficos ou simbólico. Nos meios

originais segundo as consultas realizada ao Centro de Investigação Pedagógica e das quais concordamos, são aqueles que por si próprios constituem factos históricos, por exemplo a peça de um museu, o documento histórico e os protagonistas de acontecimentos históricos (C.I.P, 1985:81). Por outro lado os meios originais podem estar escassos e em via de desaparecimento pode ser reproduzidos com o objectivo de manter por exemplo, a história da arte de um povo. Sendo assim, eles se apresentam como meios que reproduzem os originais que podem ser: reproduções de cerâmica, maquetas que reproduzem à escala, fortalezas ou batalhas. Os meios audiovisuais sintetizam elementos de visualização e som e, podem ser: os filmes projectados pelo cinema e programas em directo, via televisão (sobre temas históricos) e projecção de objectos de um museu (*ibidem*, p. 82-85). A televisão actua como um meio, que complementa o ensino da História quando está em coordenação com as estruturas da educação, para a divulgação e produção de documentos originais e técnicos e oferecer as pessoas idóneas e profissionais a intervém sobre tema que educa os cidadãos. Neste caso a televisão actua como um meio educativo porque, oferece um conjunto de recursos que contribuem para uma melhor compreensão dos temas.

A sociedade angolana na primeira República possuía uma instituição pública de televisão, a Televisão Popular de Angola –T.P.A, que desenvolvia objectivos ligados aos interesses da formação de uma personalidade com ideais socialistas e os seus programas estavam direccionados a cobertura de diversas actividades académicas como concursos “Quem Sabe, Sabe” entre alunos de escolas, actividades culturais, recreativas e desportivas organizadas entre ministério da educação, da cultura, do desporto e organizações políticas das crianças e juvenis. Na segunda República em diante, a televisão como meio audiovisual tem desenvolvido transformações nos seus programas formativos da qual os diversos temas históricos debatidos merecem ser aprofundados de modo a atingir o quotidiano e conduzir as pessoas a desenvolver capacidades de interpretação nas questões positivas do passado ao presente histórico, nos domínios da educação cultural, direitos humanos, paz, género, corpo humano, alimentação e história local, nacional e ou regional. A regularização de encontros entre os investigadores, profissionais, gestores e estudantes dos programas educativos dos diversos órgãos da sociedade angolana, responsáveis para a formação dos cidadãos, contribuirá para a melhoria das estratégias políticas e sua implementação na educação familiar, escolar e nacional da sociedade.

Os meios visuais são todos aqueles que proporcionam cenas e elementos históricos de qualquer tipo e que impressionam os alunos. Estes podem ser: gravuras de cenas históricas, os diapositivos simples, as pinturas, as fotografias, as caricaturas históricas como cartazes e desenhos. No caso concreto de aula no ensino secundário, sobre o tema “Angola Uma Nova Era: História, Ensino e Estado-nação” o professor pode ilustrar com meios de ensino, como fotografias de símbolos oficiais e culturais de Angola e interpretar os significados nacional que se revê em cada cidadão angolano, ou ainda criar debates na aula sobre a diversidade dos povos de Angola. Estes meios, ajudam a adquirir nos alunos a imagem da realidade dos angolanos no período presente e passado recente, por outro lado, podem também ilustrar alguns sítios onde são representados elementos e interesses do Estado-nação, como por exemplo o parlamento, os ministérios do Estado (educação) e outros. Os meios auditivos são os que reproduzem a voz e o som. No manual de metodologia do ensino da História (C.I.P.,idem, p.90), refere que estes métodos identificam-se pelas gravações, discos (que podem conter musica ou outras gravações que retratam a história), emissões de rádio como os discursos, as conversas e os programas em directo.

A utilização do meio de ensino original durante a aula, requer no professor a capacidade de combinação deste com o método de ensino planificado. Este tipo de aula, pode ser em sala de aulas na escola ou da visita de um museu em que é feita uma relação dos objectos que são úteis para a compreensão do tema histórico a ensinar. Por exemplo na aula cujo tema é “As sociedades pré-coloniais e o seu valor cultural”, o professor e os alunos podem visitar o museu de antropologia e seleccionar os objectos como o batoque utilizado para a dança e a música, e a flecha utilizada para a caça como instrumentos utilizados pelos povos das sociedades pré coloniais em Angola e ainda hoje são úteis para a identificação da identidade cultural e nacional. Assim pode facilitar o alcance dos objectivos, relativo ao conhecimento de alguns instrumentos tradicionais utilizados pelos homens nas sociedades pré-coloniais. O importante da visita de estudo, é que o professor deve orientar devidamente os seus alunos para a recolha da informação. A visita no museu e a recolha de objectos, prende-se segundo a obra de Circe Bettencourt et.al (2009:107) que “os objectos devem estar reunidos para produzirem um discurso museográfico inteligível para os leigos, através dos documentos materiais ali apresentados. A partir desse pressuposto básico é que podemos falar no potencial educativo de um museu, pois o discurso museográfico permite concretizar mensagens e ideias, enfim, comunicar os resultados da produção de

certo conhecimento. O contacto com esses documentos materiais, a partir do suporte comunicativo das exposições, permite-nos inserir questões relativas à constituição de uma memória e da preservação de um passado”.

Um outro meio original que também pode ser utilizado pelo professor é os documentos históricos escritos. Estes são também classificados como “meios gráficos ou simbólicos pois são impressos e o seu conteúdo representa ou expressa determinadas relações de produção, as características de uma época e outros dados, como: memórias, crónicas, acordos de congressos, actas, tratados, manifestos, carta, canções, lendas, tradições populares, inscrições de monumentos e moedas, e outros” (idem, C.I.P., p. 94). Como exemplo de uma aula onde o professor utiliza os meios gráficos ou simbólicos escolhemos o tema em estudo neste plano de aula «Angola Uma Nova Era: História, Ensino e Estado-nação», aqui o professor pode planificar a utilização de documentos como a «Carta Magna da Nação angolana (a constituição)». Neste documento entre outros aspectos, está expresso a visão alargada no campo de defesa dos Direitos Humanos e, definido os direitos sociais do homem. A sua utilização cria nos alunos a imaginação de que, todo o Estado-nação possui uma norma que rege a sociedade e os seus cidadãos e que é um guia onde consta os deveres e direitos de todos. Assim como Angola outros Estados também elaboram a sua constituição que tiveram a sua origem na Declaração dos Direitos Humanos dos filósofos franceses do século XVIII da qual condenaram todo tipo de discriminação do homem independentemente da raça, origens e outras diferenças.

Segundo a fonte (cf. idem, C.I.P., 95), existem várias possibilidades do professor trabalhar com estes documentos na aula, que são: “ leitura de um fragmento dum documento para motivação da explicação do professor; para levantar um problema; como fonte de documentação para organizar um debate numa aula; para ser utilizado nas conclusões que sobre um determinado tema o professor fizer; como consolidação de uma ideia; como material de estudo e interpretação do aluno para realizar uma tarefa; para responder as perguntas do professor; para que os alunos elaborem resumos das ideias essenciais nele contidas.

A utilização de recursos didácticos (mapas, gravuras, objectos de um museu e outros), torna a aula de História mais interessante. Para a formação das representações históricas, a metodologia aplicada pelo professor constitui o factor primordial, sendo que os factos devem merecer uma abordagem transversal partindo dos factos do passado e, a realidade objectiva do presente histórico. A introdução de debates, permite a

capacidade de análise e crítica entre alunos - alunos e alunos – professor e vice-versa; o trabalho com diversas fontes históricas (escrita, material e ou oral), todas contribui para a formação de representação histórica.

Actualmente o computador constitui um recurso didáctico essencial, para o aluno e professores. O professor pode com o método demonstrativo, utilizar o computador na representação de gravuras, mapas históricos, objectos históricos e outros meios de ensino. O desenvolvimento das tecnologias de informação no aluno abre novos horizontes que o facilita no alcance de novos conhecimentos e, ajuda a participar na aula não só como aluno mas partilha também os seus conhecimentos. Todavia, os escassos meios destes recursos, permitem que os alunos participam pouco no processo de ensino e aprendizagem e, ficam limitados nos conhecimentos e na participação das aulas que desenvolvem as suas capacidades cognitivas nos vários domínios.

Os níveis de conhecimentos no desenvolvimento da metodologia do ensino, são aplicados em todos os níveis, ou seja começa dos níveis inferiores para os superiores. A transferência dos conhecimentos tanto pode ser utilizada pelo aluno do ensino primário como de outros níveis de ensino. Algumas incongruências podem ser superadas pelo aluno mediante as particularidades cognitivas individuais e o tratamento das aulas. A repetição das metodologias e dos conteúdos durante a aula (principalmente nas primeiras classes), constitui no primeiro factor científico para à transferência dos conhecimentos quer para o professor como para o aluno e permite a formação de competência em saber fazer e competências em saber agir. Por exemplo o aluno em diferentes níveis de ensino pode estar preparado para narrar, descrever e ou explicar um facto e o facto histórico apresentado torna-se como fragmento do conhecimento histórico.

O conhecimento é o resultado da actividade intelectual e, é relativo a qualquer campo da vida do homem. Nos primeiros anos escolar os alunos transportam consigo conhecimentos vulgares relacionados com vários aspectos do quotidiano. Na escola o processo de ensino e aprendizagem cuidada, permite formar nos alunos as noções e conceitos a partir de representações. Assim, “o importante na aprendizagem conceitual, é que seja estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica -, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados (...)” Bittencourt (2009:189). É metodologicamente positivo no ensino da História, levar os alunos a familiarizarem-se com as noções e conceitos, assim como as noções do tempo e espaço.

Os acontecimentos históricos são manifestados num período histórico e espaço geográfico, logo, o seu ensino deve apontar essas referências a fim de tornar o seu estudo compreensivo. Os estudos da ciência histórica reconhecem alguns avanços sobre outros campos de estudo relativamente a periodização. A geografia por exemplo é uma ciência que está intimamente ligada ao ensino da história de modo transversal e o enquadramento de aspectos ligados a História, geografia e a periodização dominam como estratégia pedagógica. Nas primeiras classes ou seja no ensino primário as noções constituem as bases para a formação de representações e conceitos. Nas classes posteriores e nos níveis seguintes são exercitados os conceitos históricos já adquiridos e destes formam-se outros.

Na actividade pedagógica o professor como facilitador é o elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, a ele recai a responsabilidade de orientar toda a programação didáctica, que, constitui a tarefa primária de uma aula. A aposta na sua formação profissional é uma exigência, de modo a adquirir um conjunto de experiências que podem aperfeiçoar a sua actividade profissional. A formação académica adquirida nas escolas de formação de professores deve ser actualizada por formação contínua que pode ser adquirida por meio de ciclos de formação contínua em escolas ou faculdades ou ainda, em seminários, colóquios, workshop, congressos (locais, regionais e nacional). Esta tarefa pode ser realizada pelas escolas onde trabalham os professores ou noutras.

2.1.1.2.4 – A avaliação das aprendizagens

A avaliação é um dispositivo aplicado em diferentes contextos quando é praticada ao serviço de um certo objetivo. No contexto de ensino-aprendizagem, a avaliação pode ser aplicada no âmbito sistémico de três formas: primeiro, através da composição humana da escola - os gestores (diretores, responsáveis dos cursos e das disciplinas), os funcionários, os auxiliares educativos, os pais, os professores e os alunos; segundo, através da composição material da escola – o imóvel escolar (salas de aulas, anfiteatro, pátio, jardim, serviços), a biblioteca e seu acervo bibliotecário; e terceiro, os materiais de ensino: a legislação sobre o sistema de educação, os currículos de ensino e os programas curriculares das disciplinas. Todos os elementos do sistema educativo (programas, pessoas e escolas) devem ser avaliados para se “planear um

sistema integral e integrado de avaliação” (Juste et al, 1992:56), que beneficie o ensino e as aprendizagens..

A avaliação, enquanto formação aplicada no âmbito específico das aprendizagens concorre para a fiabilidade e validade da informação que se pretende obter. Por exemplo Juste et al (1992) refere-se a recolha da informação quando “se deseja avaliar a aprendizagem dos alunos, o programa (...), ou a disciplina do centro. Todas estas palavras, todos estes conceitos têm muito de abstrato, são construções que devem ser definidas ao contrário é possível que se gastem energias em recolher informação irrelevante e não pertinente (...)” (pág.45). Sawin (1970) considera que “este é o sentido do valor que tem a avaliação do aluno em fixar os objetivos perseguidos pelo professor com o seu programa e que deve estar atento ao denominados «efeitos não planeados»” (ibidem). A avaliação tem sempre um objetivo que é valorizada quando se concebe a planificação de critérios para a obtenção da real informação dos seus resultados.

No sentido pedagógico, o ensino e aprendizagem são duas funções indissociáveis das muitas que são desenvolvidas no processo de educação em sala de aula ou fora, mas a avaliação constitui também uma função e “se considera absolutamente chave” (Juste, 1992:40). A finalidade do ensino é alcançada quando se desenvolve a aprendizagem de conteúdos através da aplicação de instrumentos de avaliação. Estes instrumentos podem ser provas ou testes orais, escritas ou práticas e constituem “ferramentas imprescindíveis do acto avaliativo” (Serpa, 2010: 260). Na aprendizagem quando se desenvolve a avaliação certifica-se os resultados dos conhecimentos adquiridos. Na certificação da formação os conhecimentos são postos em prova e muitas vezes desenvolve-se a avaliação. A avaliação como componente do sistema de educação pode ser contínua «faseada» didaticamente no contexto de uma aula, período de ensino-aprendizagem, e é aplicável para qualquer ciências através de exercícios de aplicação parcelar ou final. Ainda pode ser específico para comprovar o nível de conhecimento das aprendizagens através de avaliação para admissão aos estudos ou ao emprego. A avaliação na escola desempenha um papel fundamental ao produzir a excelência da pessoa e instrui a pessoa como produto valioso de conhecimento – Capital Humano para o desenvolvimento das sociedades. A partir da avaliação escolar o indivíduo fica capacitado para enfrentar outras avaliações na sociedade para o exercício da sua vida ativa.

Ao referir-se sobre o conceito de avaliação Juste et al (1992:44) define que “a essência da avaliação é a valorização da realidade avaliada” e por sua vez na definição

tecnicamente “a avaliação é o julgamento sistemático do valor ou o mérito de um objeto” (idem). Outra afirmação é destacada (Bloom et al, 1971, citado por Figari et al, 2006:310) quando define que “o conceito de avaliação formativa conheceu desenvolvimentos, tornando-se uma componente essencial da pedagogia diferenciada com uma importante função de regulação, visto o professor ter de procurar meios e métodos para fazer face às necessidades educativas dos alunos”. O entendimento sobre o conceito de avaliação segundo Sant`Anna et al, 1988:177, variam de concepções, uns enfatizam a dimensão medida (Bradfield e Moredok, 1963), enquanto outras estão mais voltadas para o aspecto de julgamento, ou juízo de valor (Thorndike e Hagen, 1960), enquanto outras, ainda, permeiam as duas dimensões (Sarubbi, 1971; Bloom, Hasting, Madaus, 1971). Sobre as duas dimensões Bloom, Hasting, Madaus, 1971 citado por Sant`Anna et al, 1988:177, considera que:

“a avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem; (...) é um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, e é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados; é um sistema de controlo da qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade; é ainda um instrumento da prática educacional para verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de um conjunto de fins educacionais; envolve uma coleta sistemática de dados, por meio dos quais se determinam as mudanças que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e em que medida estas mudanças ocorrem”

Logo, a avaliação educativa deve ser continuada para poder identificar as respetivas necessidades educativas dos alunos. Quantas avaliações devem ser necessárias para atingir estes objetivos? A resposta será quantas forem planificadas, porque a avaliação deve obdecer ao modelo de sistematização assim como é na aquisição dos conhecimentos. A este respeito Boavida et al, 1986:272, é citado por Figari, 2006:310, para justificar que a avaliação contínua produz “uma verificação continuada do aproveitamento do aluno, uma orientação que completa e vai fornecendo um *feedback* ao processo de ensino”. Assim a avaliação contínua é também um processo que “envolve transformação, evolução, algo que muda de forma e de jeito” (Catão,

2012:3). Resumindo a avaliação educativa pode ser contínua e a avaliação contínua pode ser considerada avaliação formativa.

Existem várias modalidades de avaliação, que o professor pode aplicar ao longo das suas atividades. Nos currículos da formação de professores do ensino secundário «melhorado» (INIDE, s/d:36) os professores são instruído em perceber que a avaliação é “como função de controlo, (que) é realizada durante todo o decorrer do ano letivo, com intuito de verificar se os alunos estão atingir os objetivos previstos”. A avaliação diagnostica pode ser utilizada no início de uma unidade de ensino, período ou ano letivo, bem como durante o processo de ensino aprendizagem (Schmidt, 2010:184). A avaliação formativa é utilizada durante o processo de ensino aprendizagem e incidir sobre cada objetivo significativo da unidade (ibidem). Ainda a avaliação formativa tem conhecido afirmações de que “não deve (...) exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários” (Cortesão, 2002:39, citado por Serpa, 2010:31). E ainda que “nunca poderá, formalmente, ser usada para classificar e muito menos para decidir da passagem ou da reprovação do aluno” (Cortesão, 1993:12, citado por Serpa, 2010:31). Embora não ter sido legislado as modalidades da avaliação, em Angola, no quadro da segunda reforma curricular algumas reuniões de trabalho entre o INIDE foram realizadas (2006-2007) para capacitar os professores as novas estratégias da avaliação. A avaliação sumativa nos currículos da formação de professores do ensino secundário (INIDE, s/d:36) é entendida como uma modalidade da avaliação que “se aplica no fim de um período (...) ao longo de ensino «uma unidade temática», um período «trimestre, semestre) um ano, e tem como finalidade sancionar «positivamente ou negativamente) uma atividade de aprendizagem a fim de contabilizar este resultado (...) à classificação, selecção e identificar os objetivos que os (...) alunos não atingiram”. Através desta avaliação pode-se “determinar se o aluno domina ou não os aspetos considerados relevantes ou significativos do programa e se sabe integrá-los, no quadro do referencial ligado ao respectivo programa de ensino” (Serpa, 2010:35). Para Noizet & Caverni, 1985; Allal, 1986, citado por Serpa, 2010:32, “a avaliação sumativa pode ser entendida em diferentes sentidos e tem sido preferencialmente associada à aplicação de testes, à atribuição de notas, à concessão de diplomas”. Mas a sua utilidade serve para “obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (Ribeiro, 1990:89; Serpa, 2010:33) e “determina. A avaliação sumativa pode ser utilizada no final de um período de longa duração e pode incidir sobre uma amostragem significativa dos objetivos propostos (Schmidt, 2010:185).

As modalidades da avaliação educativa empregues no contexto da aula, desenvolvem-se com os objetivos definidos, que pode ser anunciado no início da aula (após apresentação do sumário) e no fim (ao desenvolver a avaliação). Na aula de História é primordial inicialmente “restituir um conhecimento, o domínio de uma noção ou de um procedimento” (Barca, 2004:124) e posteriormente desenvolver as competências em que “o aluno explora, mobiliza, integra conjuntamente saberes e experiências para resolver uma situação-problema” (idem). As práticas educativas para desenvolver competências devem ser ministradas em combinação simultaneamente para se explorar os conhecimentos e atitudes no aluno. Assim quando a opção é avaliar competência o objeto de avaliação muda consideravelmente “na maior parte dos casos, em apresentar ao aluno uma situação de integração semelhante” (idem, pág125). Com a prática da avaliação o professor de História obtém benefícios, porque o aluno “desenvolver competências em História é também desenvolver autonomia” (idem, pág 126).

A relação entre a avaliação formativa e a sumativa é indissociável quando se deseja avaliar um período de aprendizagens. Por exemplo, no ensino secundário, os resultados dos alunos no fim de cada período escolar deve estar associado à valorização quantitativa do aluno. Assim a ação do docente deve ser cuidadosa e refletiva. García Ramos, 1989, é citado por Serpa, 2010:32-33, quando afirma que, “em todo o processo global de avaliação, se torna complexo, regra geral, separar claramente a avaliação formativa da sumativa”. A avaliação formativa é qualitativa, contém uma escala de representação que segundo estudos de Serpa, 2010:259, varia entre Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente. Por outro lado, a avaliação sumativa é quantitativa, contém também uma escala de representação com quatro níveis que podem ser equiparados com base no estudo de Serpa, (2010), nos seguintes: 18-20, 14-17, 10-13, 0-9. A avaliação formativa e a sumativa são operacionados pelo professor em ato estatístico no final de cada período escolar cuja missão destina-se atribuição de resultados finais. A maior dificuldade pode ser observado quando o professor necessita de um denominador comum na avaliação final de um período escolar. O seu domínio como avaliador é equacionar os cálculos aritméticos dos valores qualitativos e quantitativos. Conforme acima refere os níveis da escalas a compreensão dos resultados finais das avaliações resultam no seguinte: Muito Bom (18-20), Bom (14-17), Suficiente (10-13), Insuficiente (0-9).

Em 1999 Perrenoud afirmava que “a didática das disciplinas se constituiu, há mais de vinte anos, sem prestar, no início, muita atenção aos trabalhos sobre avaliação, nem mesmo na regulação dos processos de aprendizagem, quando não se centravam em uma disciplina particular” (Perrenoud, 1999:22). Nos dias de hoje os trabalhos sobre a avaliação nas didáticas das disciplinas apresenta um quadro problemático sobretudo na forma como ela deve ser alinhada pela objetividade das ciências da educação. O professor é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, Ele para além de detentor da parte do saber é também o facilitador das aprendizagens. Segundo Margarida da Silva Damião Serpa (2010:29) menciona que “vários autores (Pacheco, 1994; Herman & Golan, 1993; Cardoso, 1993e; Resnik & Resnik, 1992) consideram que, quando a prestação de contas tem importância decisiva na carreira profissional docente e no percurso escolar dos alunos, os professores tendem a ensinar o que vai ser avaliado”. Assim nestas circunstâncias o professor “dedicam tempo específico a essa preparação e tendem a não explorar na aula o que não vai sair para o teste, embora se saiba que a aprendizagem do aluno não se desenvolve apenas através dessa avaliação” (Miller & Seraphine, 1993; Brown, Campione, Webber & McGilly, 1992; citado por Serpa, 2010:29). Estas práticas dificultam o desempenho docente no melhoramento do processo de ensino aprendizagem e fundamentalmente porque a formação integral obedece a um conjunto de modelos de avaliação.

No sistema educativo compete o professor “adequar os objetivos, as estratégias pedagógicas e a avaliação às necessidades do aluno e às competências a desenvolver” (Figari, 2006:310). Mas para “modificar as práticas educativas e as formas de avaliação (...), os professores terão de usar, mais do que testes, e de forma contínua e sistemática, grelhas de observação, listas de verificação e escalas” (ibidem). A avaliação pode ser diferenciada porque cada indivíduo tem as suas particularidades logo a percepção do mundo exterior para o interior do aluno em processo de aprendizagem difere de cada um deles. Esta transferência da percepção do mundo interior fica no pensamento do aluno e é observável pelo conhecimento das noções e conceitos científicos dos conteúdos apreendidos e da sua utilidade para o homem e o mundo que o circunda. A aplicação de textos únicos para um conjunto de alunos, mesmo considerando as suas particularidades destina-se para avaliar como é óbvio os conhecimentos estudados a partir dos conteúdos científicos (avaliação contínua ou formativa) ou por estudar (avaliação diagnóstica). Aqui são ensaiados conhecimentos reprodutivos e aplicativos e

ao professor cabe aplicar as técnicas para avaliar estes instrumentos, que objetivamente importa os critérios a utilizar para o seu desenvolvimento.

O processo de ensino e aprendizagem é uma partilha entre o professor e o aluno e para o efeito os objetivos do plano de uma avaliação deve igualmente ser partilhado com o aluno. Na avaliação das aprendizagens os critérios a utilizar não devem ser privados mas sim partilhados pelo professor e o aluno. Esta partilha permite o conhecimento dos interesses do professor para os objetivos da avaliação. Na avaliação os critérios podem “ter diferentes sentidos, tanto podem aludir a competências a dominar, como a conteúdos a apreender, a tarefas a realizar ou a níveis de exigência a superar” (Serpa, 2010:235). Domingos Fernandes (2005: 90) considera que “por razões várias, é fundamental que os critérios de avaliação sejam partilhados e até discutidos com os alunos. A avaliação tem de ser transparente, e os critérios ajudam os alunos a organizar o seu estudo, contribuem para os motivar a aprender e a delinear estratégias de aprendizagem e de envolvimento nas tarefas que lhes são propostas pelos professores”. Quando são convenientemente trabalhados os elementos da avaliação os resultados ou o aproveitamento dos alunos tendem a melhorar satisfatoriamente. Mas torna-se fundamental considerar que “... quando o professor é simultaneamente formador e avaliador deve, em absoluto, evitar incoerências maiores entre seu ensino e sua avaliação” (Perrenoud, 1999:22). Assim facilmente se pode identificar as causas dos resultados obtidos e apontar o erro ou a valia e melhorar a estratégia do ensino aprendizagem e da avaliação.

As metas de sistema de ensino num período escolar delimitam as avaliações periódicas estabelecidas por cada época escolar. Em cada aula existem as fases didática a cumprir, que são da responsabilidade do professor e cabe a ele, as avaliações necessárias para o cumprimento e o controlo dos objetivos dos conteúdos ministrados. Nesta estratégia, o professor é independente de planificar as avaliações para as diferentes aulas dos seus alunos, seguindo o program curricular e a organização da planificação da escolares. A avaliação deve ser regulada pela sua frequência e quando aplicadas deve constituir um ato motivador por parte dos alunos. Ao planificar uma avaliação deve-se ter em conta um conjunto de condições: os pormenores para a sua aplicação tais como: idade dos alunos, nível escolar ou académico, prioridades educativas, conteúdos estudados, orientações curriculares, entre outras decisões acordadas no coletivo de professores da classe ou da disciplina escolar; e os procedimentos da avaliação que são as técnicas, os instrumentos e os recursos

fundamentais para a planificação da avaliação. Os procedimentos da avaliação devem ser seleccionados em função do “sistema de avaliação da escola; de objetivos formulados para o semestre, unidade de ensino e aulas; da natureza dos conteúdos e procedimentos de ensino; das modalidades de avaliação que se pretende utilizar” (Santa`Anna, 1988:44). Do mesmo modo deve merecer atenção quando se planifica avaliações escolares, avaliações regionais, ou avaliações nacionais. Assim, permite aos alunos reproduzir e aplicar os conhecimentos adquiridos, independentemente do local em que decorre a avaliação.

Os programas curriculares de ensino da História (INIDE, s/d) está constituído por alguns princípios metodológicos que informam como o professor deve orientar a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Nos Currículos da Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário (INIDE, 2009) e no Currículo de Formação de Professor do 1º ciclo do Ensino Secundário (INIDE, s/d) são observados orientações gerais sobre avaliação das aprendizagens assim como informação que conduz o professor a desenvolver a avaliação em sala de aula. De salientar que “compete ao professor a construção das estratégias que julgue adequadas, tendo sempre presente o contexto pedagógico e institucional onde vão ser aplicadas, facto que diversificou técnicas e práticas de avaliação” (Amigues et al, 1996 e Merle, 1996, citado por Figari et al, 2006:310).

A transcendência da estratégia da avaliação consiste em conhecer o que de fundamental pode constituir o currículo pessoal de um indivíduo. O curricular escolar de um indivíduo é determinado pelos conteúdos de ensino e aprendizagem a que esteve submetido ao longo da carreira escolar. Recorda-se que a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa devem constituir uma unidade de avaliação para a certificação académica de um indivíduo. Em função desta análise na 11ª edição do livro sobre planeamento de ensino e avaliação (Sant`Anna, 1988:44) as autoras (Flávia Maria Sant`Anna, Délcia Enricone, Lenir Cancelli André, Clódia Maria Godoy Turra, consideram que “um sistema de ensino produtivo requer o uso conjugado da avaliação diagnóstica, formativa e classificatória”. Dai o poder na construção de um indivíduo preparado para a vida em sociedade. Esta pelo No currículo as finalidades de ensino devem ser determinada e transferida nos programas curriculares das disciplinas escolares devem merecer destaque no modo como é preparado e aperfeiçoado o novo professor. Por essa razão o debate sobre a aquisição de conhecimentos ressaltando os níveis reprodutivo e aplicativo é de importância maior no processo de ensino

aprendizagem. Atendendo as estratégias do ensino e aprendizagens, as práticas dos professores e das escolas nas matérias de avaliação contribuirão para que as estruturas superiores responsáveis pela educação possam orientar políticas de ensino e de formação para o desenvolvimento e melhoramento do sistema educativo.

Na disciplina de História, o aluno deve conhecer os conteúdos e saber a importância de os aplicar na vida cotidiana. O nível aplicativo dos conhecimentos constrói no aluno capacidade crítica e atitudes face a observação e análise das questões. Nos alunos dos cursos de formação de professores, as aulas de práticas pedagógicas deve exercitar constantemente o professor e os alunos como observadores, para que “...investe-se na observação formativa em função das necessidades de cada um; se tudo vai bem, é inútil perder tempo em redescobrir o que salta aos olhos; a observação formativa é um momento da resolução de um problema, da regulação de uma ação. É uma fonte rara, que deve ser reservada àqueles que necessitam realmente dela!” (Perrenoud, 1999:22). Assim, quer o professor dos futuros professor e os alunos-professores exercitam um dos métodos básicos da avaliação das aprendizagens, que quando planificado, dirige a observação para a atenção particular dos alunos em processo de avaliação. A observação formativa na avaliação das aprendizagens assume um papel corretor no processo de ensino aprendizagens e constrói no aluno (futuro professor), um formador com competências para formar bons cidadãos. No âmbito da formação de professores, a avaliação tem sido muito questionada por alguns pesquisadores (Mendes, 2001⁵; Poletini⁶, 2000; Perrenoud, 1994, Plake, Impara & Fager, 1993⁷; Oliva e Henson, 1985⁸; Andrews e Barnes, 1990⁹; citado por Serpa, 2010:203) pela diversidade de debates que envolve as competências dos professores no cumprimento das tarefas complexas como a de avaliador. Na formação de professores deve-se treinar um avaliador para um bom professor e vice-versa, mas este processo depende muito da qualidade da formação que recebe ao longo do seu currículo escolar e profissional.

Atualmente “quase todos os sistemas educativos modernos declaram avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precosa, mais formativa, mais integrada à

⁵Estudo sobre a profissão do professor;

⁶Ibidem;

⁷Competências gerais do professor;

⁸Competências de comunicação, de conhecimentos básicos, técnicas, administrativas e interpessoais do professor;

⁹Estudos sobre programas de avaliação do ensino realizados nos EUA do norte foi feita a valoração dos professores acerca da forma como desenvolvem a avaliação da aprendizagem.

ação pedagógica cotidiana. Pode-se (...) salientar que tais intenções são recentes, que datam de meados dos anos 1970-80” (Perrenoud, 1999: 18). Mas no processo de ensino-aprendizagem são vivenciados transições de alunos para os níveis que não correspondem com a aprendizagem e competências adquiridas levando a formação integral dos mesmos. Para novas perspectivas no sistema de educação, alguns estudos feitos sobre a avaliação das aprendizagens (Miller, 1962; Spurgin, 1967) concluíram que os “resultados demonstram que as qualificações mais elevadas eram obtidos por aqueles que evidenciaram níveis mais baixos de pensamento crítico, e viceversa” (Juste et al, 1992: 41). A avaliação das aprendizagens “não tem como objetivo determinar as notas a serem enviadas à secretária, mas acompanhar o caminho que o aluno faz, descobrir suas dificuldades e necessidades e alterar os rumos, se preciso” (Catão, 2012:3). A compreensão atual da atividade em avaliação na História consiste: “na memorização do conteúdo com teste; atividades realizadas em sala de aula (trabalhos produzidos individualmente ou em grupo e apresentados em sala de aulas oral ou escrito); atividade que indiquem capacidades de síntese e redação (capacidade dos alunos organizar e produzir sua narrativa histórica); atividades que expressem o domínio do conteúdo (verificar a capacidade do aluno de comunicar o conteúdo que domina o grau em que desempenha essa comunicação); atividades que expressem a aprendizagem (desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno); atividades que explicitem processos (capacidade de leitura de linguagem contemporânea através do cinema, fotografia, televisão. (...) avaliar se aluno compreende um documento, sabe identificar tipos de documento, explicar seus conteúdos, analisar a forma como o documento apresenta o tema, elaborar questões baseadas no documento, sugerir outras fontes ou documento (...), elaborar conclusões pessoais com base nos documentos” (Schmidt, 2010:187-188). Por isso a avaliação é um instrumento de melhoramento do processo de ensino-aprendizagem no sistema de educação e uma matéria de pesquisa permanente por parte de professores.

A escola é a estrutura de base que assegura o sistema de educação num país ou região. A escola deve proporcionar as condições de realização de encontros pedagógicos com estudos desenvolvidos pela própria escola, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação da mesma, capacitar os professores e apoiar a estrutura superior da educação no país. Deve ser um local onde se desenvolve a excelência, priorizando a qualidade. Se questionar, de que é feita a excelência escolar? Philippe Perrenoud (1999) ajuda a refletir e concluir que não é feita somente da avaliação dos

conteúdos programáticos dos currículos de ensino. Perrenoud “propõe tomar uma distância da intenção declarada da avaliação escolar, que é dar conta do domínio dos saberes e competências que figuram no programa” (pág. 19). Para Ele “nem tudo o que figura no programa é ensinado, nem tudo o que é ensinado é avaliado. Ao contrário, nem tudo que é avaliado foi devidamente ensinado e resulta, as vezes, mais de aprendizagens extra-escolares (orientadas ou espontâneas) do que da instrução dispensada em aula” (idem). Por sua vez, Ramon Perez Juste e Lucio Martinez Aragon refere que a avaliação “deve permitir tomar decisões de ajuda a ser capaz de diagnosticar dificuldades e lacunas específicas, a que exige provas construídas de forma que se assegure a representatividade tanto do bloco temático quanto dos objetivos que lhes confere um enfoque específico” (Juste et al, 1992:41).

O rigor de avaliação no sistemas de educação permite aproximar a família da excelência escolar. Quando a avaliação não é vista como uma componente para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem desagrega todo o desenvolvimento da educação afetando a excelência do professor e do aluno e concomitantemente da escola. As escolas surgem das comunidades e prestam serviços a comunidade por essa razão ela não deve estar dissociada das famílias. O desenvolvimento das comunidades dependem da organização das escolas e do desenvolvimento do sistema de educação. Em cada aluno, a escola deve reconhecer a existência de uma família. A instrução e a educação da criança começa na família exercita na escola e desenvolve na sociedade, logo “a avaliação tem a função, quando se dirige à família, de prevenir, no duplo sentido de impedir e de advertir ...” (Perrenoud, 1999:12). A avaliação cria um ambiente harmonioso entre a escola e a comunidade ou a sociedade, pautando pelo desenvolvimento das famílias e da própria comunidade.

2.2 - A programação didáctica sua utilização e importância

O programa curricular é o documento fundamental para o professor perceber o âmbito dos conteúdos a ensinar e seleccionar as tarefas a trabalhar na sala de aulas. O professor planifica e gere a programação didáctica que o orienta durante a aula. Na planificação didáctica o contexto, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma aula. Ao planificar a aula o professor deverá considerar o contexto em que vai desenvolver o seu trabalho, o local em que se encontra situada a escola, as finalidades do programa

curricular, a idade dos alunos, o nível de conhecimentos dos alunos, o tipo da aula, o tema, os objectivos a alcançar, os conteúdos, os métodos e técnicas a aplicar, os meios a utilizar, o tempo necessário para cada fase didáctica.

Na primeira actividade da construção do plano de aula fazem parte a identificação do ano lectivo, a turma, o nº da aula em planificação, a duração/tempo previsto e a data. É importante mencionar correctamente o sumário ou o tema da aula. As primeiras fases didácticas a construir podem ser: motivação psicológica, motivação pedagógica (introdução), desenvolvimento, consolidação e avaliação. A motivação psicológica refere-se quando o professor aproveita de uma situação noticiosa das médias, de um acontecimento histórico, de uma imaginação enfim, tudo depende da aula que pretende ministrar. A abordagem deve estar ligada com o tema a desenvolver e serve para despertar o pensamento e criar boa disposição mental na compreensão dos conteúdos. Isto permite também uma motivação no aluno para participar abertamente na aula. A motivação pedagógica realiza-se de uma breve informação sobre a aula e o aluno recebe uma síntese introdutória sobre o tema. No quadro da pedagogia por competências o professor pode em aula anterior ou não, preparar os alunos para que este exercício possa a ser desenvolvido por ele de uma maneira organizada, ou seja ser o aluno a apresentar uma síntese do que sabe e investigou sobre o tema da aula. Neste sentido os objectivos que se pretende alcançar são os principais conteúdos que devem ser apreendidos por todos numa aula. Esta primeira parte da aula conclui-se com o anúncio e escrita das questões orientadoras que estão interligados fazendo parte da estrutura do tema da aula por um lado e das finalidades e objectivos da aula por outro lado.

Para definir as competências/objectivos de uma aula deve-se ter em conta as competências/objectivos gerais do ciclo, da disciplina, da classe e da unidade didáctica. Ao traçar as competências/objectivos da aula, o professor deve considerar que os alunos devem ser capazes de as desenvolver através das formas organizativas do plano de aula que são: conteúdos, indicadores de aprendizagem (podem ser objectivos específicos de um plano por objectivos), experiências de aprendizagem e avaliação.

Na aquisição de competências dos alunos o professor pode organizar as aulas em estudo de grupos em que são distribuídas tarefas para execução destes e apresentada na aula em forma de debate, exposição dialogada e demonstrativa ou outras. O professor pode planificar a sua aula de modo a que os alunos sejam capazes de obter as “competências transversais de ordem intelectual (explorar a informação, resolver

problemas, exercer espírito crítico, evidenciar criatividade); metodológica (praticar métodos de trabalho eficazes, explorar as TIC); pessoal e social (desenvolver relações interpessoais harmoniosas, trabalhar em cooperação, manifestar sentido ético) e de ordem comunicacional (comunicar de modo claro e adequado) (Barreira, 2004:12). E ainda competências específicas através da interpretação, elaboração, pesquisa, análise, identificação, comparação dos conhecimentos históricos. Estes passos constituem os pontos fortes para iniciar (ministrar) uma aula. Esta parte do plano normalmente está interligado com a última parte que é a avaliação. É por aí que o professor pode utilizar os instrumentos para avaliar a aula quanto ao grau de alcance dos objectivos desejados.

O professor assume a responsabilidade de utilizar todos os seus conhecimentos e a dos alunos, e recursos disponíveis para o alcance dos melhores resultados da aula. Por isso como já referimos, o importante é capacitar o professor a trabalhar com o programa curricular, saber manusear como um instrumento orientador na planificação das suas aulas. Como afirma Zabala (1992:13) “o programa traduz os mínimos comuns a toda uma sociedade, constituindo a «estrutura comum de uma cultura» e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade”. Mais adiante refere ainda “o programa demarca, identifica e prescreve todo um conjunto de conhecimentos, habilidades, técnicas de trabalho, experiências, etc. a que todas as crianças e adolescentes têm direito, seja qual for a sua origem social, a sua situação geográfica de residência e os seus próprios recursos. (...) Vejo o programa como (...) um potencial de desenvolvimento garantido a todos e a cada um dos sujeitos e grupos sociais de um país” (ibid., pág.17).

O professor deve extrair os conceitos e os acontecimentos ao ministrar os conteúdos de uma aula. Estes conceitos e acontecimentos, devem ser desenvolvidos na actividade do professor e do aluno com a qual, deve manter-se na base de um respeito mútuo por quanto o professor e o aluno podem trocar insistentemente pormenores que dominam e determinam os objectivos da aula. A persistência do professor ou do aluno, deve consistir nas normas de conduta orientada pelo professor desde o primeiro dia de aula. É importante criar um ambiente saudável nas aulas para que se alcance uma boa aprendizagem. O professor faz perguntas com base nos objectivos planificados ou eventualmente outras quando as planificadas não resultarem (de imediato) sobre a matéria estudada. Os alunos devem ser conduzidos às respostas objectivas concretas sobre o tema. Das respostas apresentadas pelos alunos sob orientação do professor são produzidas novas aprendizagens e concluída a fase de desenvolvimento da aula - a

consolidação. A consolidação e a avaliação da aula, podem ser concretizadas igualmente com perguntas orais e/ou escritas entre o professor e o aluno ou mesmo entre os alunos com a supervisão do professor.

O professor deve compreender que a avaliação não é um exercício isolado no processo de ensino e aprendizagem. É aplicado em toda as fases didáticas de uma aula e o professor deve registar toda a participação positiva ou negativa do aluno nas actividades de introdução, de desenvolvimento e da consolidação da aula. Concordamos que a avaliação é como “um conjunto de passos que se condicionam mutuamente. Esses passos ordenam-se sequencialmente (por isso, são um processo) e actuam integradamente (por isso, são um sistema). Além disso, a avaliação não é (ou não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo) e desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (porque esta num sistema)” (Zabalza, 1992: 222). Contudo o professor deve aplicar a avaliação em cada momento da aula: na fase da motivação – avaliação diagnostica; na fase do desenvolvimento – avaliação formativa e; na fase da consolidação/avaliação – avaliação sumativa.

No decurso da aula as sínteses de desenvolvimento de uma unidade didáctica podem ser manuseada pelo professor como “fichas de conteúdos e constitui um suporte documental de fontes primárias” (Masachs, 1994:182) todavia este suporte conduz a construção teórica dos conhecimentos a serem ministrados na aula. Esta iniciativa deve ser utilizada quando não existir meios de ensino ligadas as tecnologias de informação. Este exercícios será necessário quando o professor prepara a organização das actividades docentes em que deve utilizar periodicamente a programação didáctica para a aula enquanto decorre o ano lectivo escolar.

Capítulo II - A Educação Histórica Colonial em Angola nos anos 60 e 70 do século XX.

1 - O contexto político-educativo em Angola (1960-1975)

Os longos anos de colonização portuguesa pautaram-se, de um modo geral, por graves lacunas ao nível dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação para a maioria da população angolana indígena. A Segunda Guerra Mundial gerou repercussões, influenciando Portugal no sentido das mudanças da sua política colonial e para com os territórios africanos, particularmente com Angola. A história colonial remetia para um cenário de organização da escravatura, trabalho forçado e trabalho contratado em contextos diferentes mas que sempre afetava as populações indígenas, colocando-as em submissão de exclusão social. Quanto à organização política portuguesa, Angola era do ponto de vista administrativo designada por colónia em vários períodos constitucionais e por província ultramarina a partir da revisão constitucional de 1951.

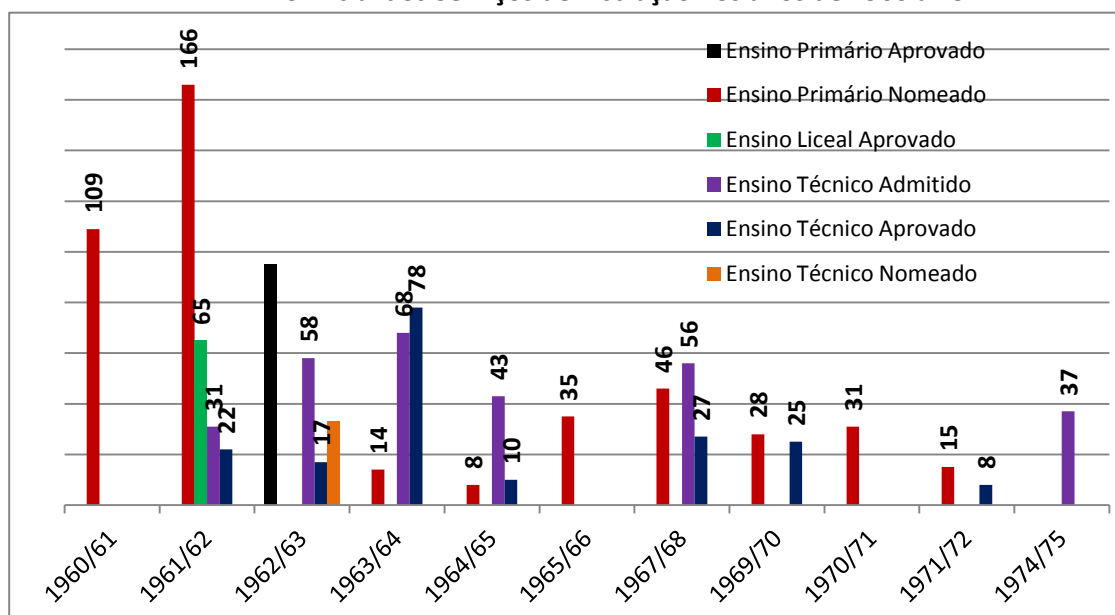
Os textos da revisão da constituição de 1933 publicados em 1935, 1945 e 1951 indicam Angola enquanto território além-mar face a Portugal continental, no âmbito do contexto histórico-geográfico português. Em 18 de Janeiro de 1951, a título de exemplo, António de Oliveira Salazar apresentou na Assembleia Nacional um projecto de revisão do Acto Colonial. Quanto às alterações introduzidas na Constituição Política da República Portuguesa no seu Art.º 133, Título VII do Ultramar Português, Capítulo I Princípios Fundamentais, constata-se ter sido definido que: era da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de colonizar as terras dos descobrimentos sob a sua soberania e de comunicar e difundir entre as populações ali existentes os benefícios da sua civilização [...]; no Art. 134.º refere-se que os territórios ultramarinos de Portugal denominam-se genericamente “províncias” e têm organização político-administrativa adequada à situação geográfica (Diário do Governo, 1951:409/Lei nº 2:048 de 11 de junho de 1951). Ives Léonard, (APUD Bethencourt et al, 1999:35) refere, por seu turno, que o objetivo principal atribuído ao Acto Colonial de 1951 era de afirmar o princípio da unidade nacional. Neste sentido, atentando em tal interpretação, considera-se que as bases de pensamento político-constitucional dos governantes portugueses assentariam na consideração das colónias como províncias ultramarinas, sendo Portugal na retórica política dos textos legais constituído por diversas províncias incluindo as ultramarinas Angola, Moçambique, Guiné, Cabo

Verde, São Tomé, Macau e Timor Leste.

Todavia, a pressão política que há alguns anos a ONU exercia sobre o governo colonial português poderá equacionar-se uma das razões para a implantação de reformas políticas nas suas colónias (Azevedo, 1958). O situação política e o enfraquecimento do governo colonial português no que respeitava à solução para os diversos problemas que vivia o Império fortificaram o sentimento de alguns angolanos de origem europeia e africana quanto à libertação da política colonial salazarista. Na província de Angola repercutiam-se também outros acontecimentos internos (como início da luta armada e conflitos entre as organizações políticas que surgiam) e simultaneamente as populações exigiam a independência (Mazrui, 2010). O início da luta armada em Angola foi derivado dos constantes descontentamentos das populações devido ao longo período de ausência de direitos sociais e política aos africanos.

A reivindicação do povo de Angola estava associada aos acontecimentos de 4 de Janeiro, 15 de Março e 4 de Fevereiro de 1961 e obrigou o governo colonial a recuar no seu regime de autoritarismo político e social. O cenário político da província de Angola (e de Portugal) dos anos 60 era conotado como muito instável e foi testemunhado nas constantes visitas das autoridades portuguesas da metrópole a Angola, realizadas durante este período.

Figura 2.1 - Estatística de candidatos a professores e mestres com colocação pela Direcção Provincial dos Serviços de Instrução nos anos de 1960 a 1974



Fonte: - Boletim Oficial de Angola, II Série, 1º e 2º semestre, 1960-1974.

O facto marcava a pretensão de Lisboa em operar mudanças sociais nas colónias

sob o seu domínio, visando o incremento da popularidade de uma política transversal de assimilação que almejava que um maior número de africanos adotassem um estilo de vida português. Tal implicava a “educação e os hábitos pessoais e sociais considerados necessários para a aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses” (Bethencourt et al, 1999:37). Abriu-se então um quadro de mudanças políticas administrativas, tais como a admissão massiva de funcionários públicos na área da educação (professores para os postos escolares, em escolas primárias, entre outros), que possibilitou mais oportunidades e alguns direitos sociais aos indígenas, (ver Figura 2.1).

Na sociedade colonial portuguesa de Angola, os angolanos integrava-se na manifestação a favor do alargamento e melhoria do sistema de ensino em todas as zonas das cidades e aldeias do território angolano com propósitos civilizantes. O discurso proferido pelo governador-geral de Angola, General Venâncio Deslandes, na sessão ordinária de abertura do segundo período do Conselho Legislativo, em 1961, aludia à necessidade de elevar o nível da educação em três domínios fundamentais, nomeadamente:- *a nível do ensino primário*, indicando como prioridade o aumento do número de escolas. Nas zonas rurais as escolas deveriam alcançar as sanzalas, constituindo-se não apenas um simples instrumento com vista à literacia das crianças, mas enquanto meio para transformar tais contextos em verdadeiros centros sociais, integrados na vida da comunidade local (Deslandes, 1961:34). Indicava identicamente os objectivos de desenvolver uma adequada formação de professores através da criação de escolas de ensino primário e o aproveitamento das estruturas dos liceus para a realização, a curto prazo, de cursos de preparação de professores - sem prejuízo da intenção de se criarem escolas de ensino primário, bem como uma intensificação da concretização de cursos de professores não diplomados, que garantiriam a promoção profissional;

- *a nível do ensino secundário*: destaca-se o aperfeiçoamento dos cursos de formação de quadros responsáveis no âmbito dos serviços públicos, uma diversificação dos cursos de formação profissional assegurando a indispensável correspondência e equivalência aos esquemas nacionais, a criação de escolas de nível médio que garantam a formação adequada e o bom exercício das funções administrativas e ainda a prossecução da criação de escolas de ensino primário, entre outras (Deslandes, 1961:35).

No que respeita à *organização da juventude*, o dirigente proclamava a “ação no sentido de interessar a juventude pelos grandes problemas nacionais, procurando

desenvolver-lhes a mística das virtudes do povo português, da grandeza da sua missão no mundo, da sociedade multirracial, do respeito pelos vultos da história e da fé nos destinos de Portugal em África” (Deslandes, 1961:37). A necessidade do ensino e do sentido patriótico a cultivar nas populações através do sistema educativo na colonial constituía uma tarefa prioritária do governo colonial. Com este propósito desenvolveram-se vários debates parlamentares que consistiam em encontrar entendimento sobre o funcionamento do ensino no ultramar.

Os documentos submetidos no parlamento português para revisão dos diplomas legais relacionados com o ensino do Ultramar traduziam ainda o sentimento da cultura portuguesa face ao das populações nativas. No ofício nº 470/A/9 de 16 de Abril de 1963, o presidente da Comissão para a Revisão de Legislação, Manuel da Cruz Alvura, transcrevia o despacho do subsecretário de Estado da Administração Ultramarina, datado de 6 de Abril do mesmo ano e remetido ao Diretor-Geral do Ensino do Ultramar, no qual constava: “embora seja evidente que a extinção do regime de indigenato só por si não alterou a situação cultural dos destinatários, é necessário rever a legislação em vigor em obediência a duas orientações: a) actualizar a terminologia para evitar elações que nos sejam desfavoráveis; b) melhoria dos sistemas de educação e ensino com vista a aceleração da promoção social e do aportuguesamento dos autóctones; a Direcção-geral do Ensino apresentará as sugestões de reforma que entenda necessárias, tendo em vista os estudos já realizados nesta matéria no Ministério e nas Províncias”.

Quadro 2.1 - População de Angola nos anos de 1960 a 1970

Anos	Homem/Mulher	Homem
1960-1964	4. 840.719	2.464.775
1968	5.458.500	2.874.466
1969	5.466.624	2.852.864
1970	5.673.042	X

x- Falta de dados

Nota: Censos em 1940 a 1970; estimativas nos outros anos.

Fonte: *Anuário Estatístico de 1960-1970*. Direção dos Serviços de Economia e Estatística Geral. Repartição de Estatística Geral. Imprensa Nacional. Luanda.

Perante tal conjuntura, a comissão para a Revisão de Legislação considerava que as realidades em Angola se traduziam na existência de uma população numerosa que era preciso ensinar, na impossibilidade de lhes ministrar o ensino primário segundo os programas comuns, no empenho do governo em encontrar uma solução satisfatória, (expansão) e no esforço da Igreja para cooperar no ensino e na educação do Ultramar português.

Durante a década de 60 a estatística dos estabelecimentos de ensino não universitário, em Angola, apresentava o explicitado no quadro 2.2 abaixo.

Quadro 2.2 Estabelecimentos de ensino existentes em Angola nos anos letivos 1961-1970.

Ensino		1961/62	1962/63	1963/64	1964/65	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1969/70
Ensino Infantil		8	11	16	21	22	22	32	36	43
Ensino Primário		2031	2329	2360	2465	2660	3237	3489	3803	4211
Ciclo preparatório do Ensino Secundário		0	0	0	0	0	0	0	83	99
Ensino Liceal		44	46	45	52	55	54	58	66	61
Ensino Técnico		30	34	42	43	48	48	61	69	64
Ensino Superior		0	0	1	1	1	1	1	1	1
Ensino Normal	De adaptação/Habilitação Professores de Posto Escolar (secundário)	2	3	6	6	7	7	8	8	11
	Magistério Primário	0	1	3	3	3	3	4	4	4
	Curso de Monitores	0	0	0	0	0	0	0	32	15
Ensino Eclisiástico (Secundário e Superior)		8	8	8	8	8	8	9	9	9
Ensino Estranho ao Plano Oficial		0	0	0	0	0	0	0	6	6

Nota: Os estabelecimentos foram contados pelos graus de ensino. Não foram incluído o ensino agrário secundário e médio; e o ensino normal superior.

Fonte: Anuário Estatístico de 1961-1970. Delegação de Angola do Instituto Nacional de Estatística.. Direção Provincial dos Serviços de Estatística. Província de Angola - Portugal. Luanda;

Análisado o quadro 2.2, verifica-se que o número de escolas em Angola nos anos letivos de 1968 a 1970 baseava-se do paralelismo entre as instituições do ensino público e o privado no ensino secundários e médio. Quanto ao ensino primário nas duas categorias apresentada pelo respectivo quadro designadamente escolas primárias e postos escolares, verifica-se um elevado número de postos escolas em relação as escolas primárias. Para concluir foi observado um crescimento de instituições escolares na

provincia de Angola provando a existência de crescimento do governo colonial português em expandir e desenvolver o setor de ensino e educação nas suas colónias. Luis Grosso Correia descreve, o período de 1961 a 1970 foi um “período da política educativa do Estado Novo marcado para além do crescimento demográfico do sistema, pelo alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita para os 6 anos de escolaridade do ensino primário elementar (4 classes) e complementar (2 classes), começando este último a funcionar com carácter compulsivo para os alunos inscritos na 1ª classe do ano letivo de 1964-1965 e com carácter facultativo, para os alunos dos outros graus do ensino primário elementar, a partir de 1966-1967 (Correia, 1995:81).

1.1- O sistema educativo em Angola

A província de Angola era estrategicamente dependente da política educativa delineada pelo Ministério da Educação Nacional português, através do Ministério do Ultramar, que era a instituição responsável pela política colonial das colónias e que exercia a ponte entre a metrópole e o ultramar português (Ribeiro, 1914:16). O período entre 1960/61 e 1974 foi caracterizado por um grande constrangimento da política colonial portuguesa em África e Ásia. Durante este período Portugal enfrentava os piores momentos da sua governação ultramarina com a perda de posses na Ásia (Índia), a guerra colonial em África (na Guiné, Angola e Moçambique) e por fim a Revolução dos Cravos (Mbokolo, 2007:503-504). Ao longo do período em análise, o Estado colonial português teve quatro lideranças do Ministério da Educação Nacional, respectivamente: Francisco de Paula Leite Pinto (7/7/1955 a 4/5/1961), Manuel Lopes de Almeida (4/5/1961 a 4/12/1962); Inocêncio Galvão Teles (4/12/1962 a 19/8/1968), José Hermano Saraiva (19/8/1968 a 15/1/1970) e José Veiga Simão (15/1/1970 a 25/4/1974) (Guimarães, Ayala, Machado, & António, 2000, citado por Braga, 2010:24). Entre 1974 e 1975 a designação do Ministério da Educação Nacional altera-se para Ministério da Educação e Cultura, exercendo funções seis ministros, incluindo José V. Simão: Eduardo Henriques da Silva Correia (16/05/1974 a 18/07/1974, Vitorino Magalhães Goudinho (18/07/1974 a 29/11/1974), Vasco dos Santos Gonçalves, “interino” (29/11/1974 a 04/12/1974), Manuel Rodrigues de Carvalho (04/12/1974 a 26/03/1975) e José Emílio da Silva (26/03/1975 a 10/09/1975), conforme se pode depreender da leitura efetuada do artigo intitulado «As políticas sociais de Portugal de hoje» de António da Silva Leal (Leal, 1985:932).

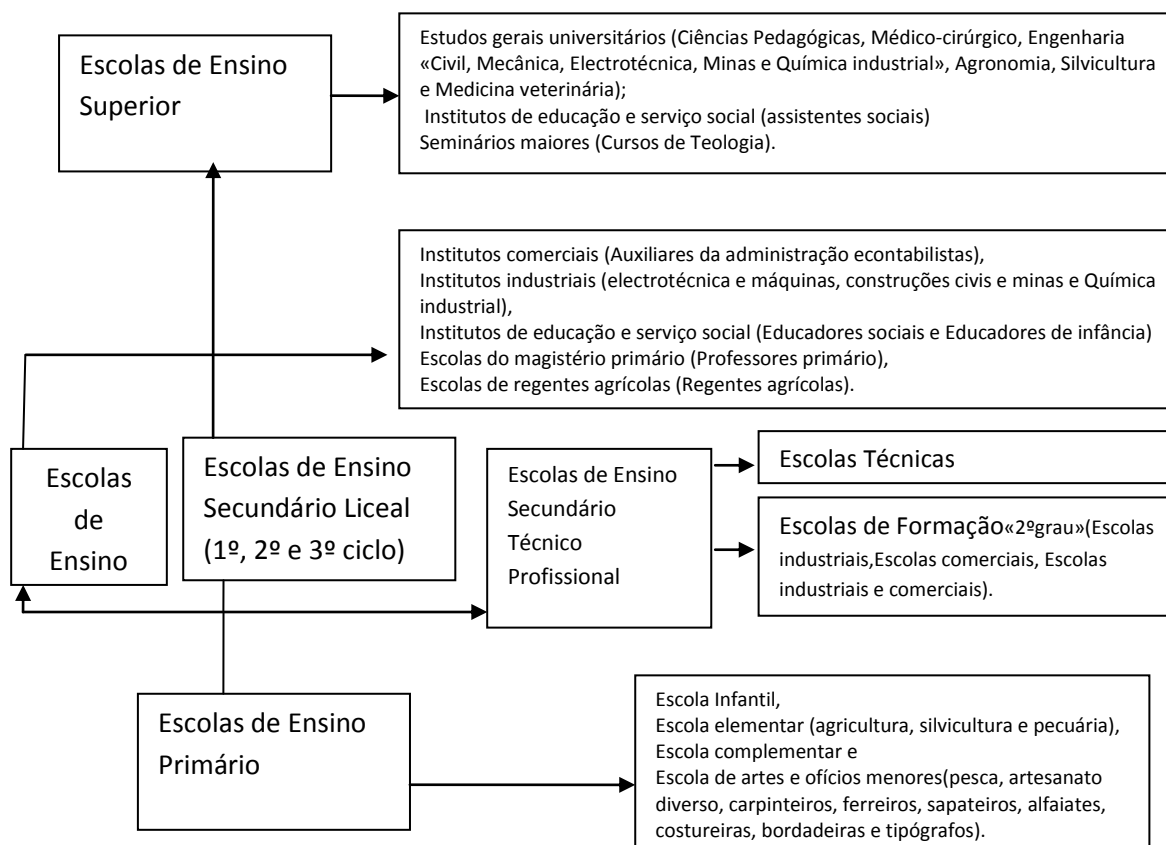
O território de Angola foi designado de Província (1951) e mais tarde, em 1971,

Estado, devido a sua autonomia e a várias movimentações políticas e administrativas concebidas pela metrópole (conforme se observa nos Boletins oficiais de Angola, II Série, 1970-1975). Entre 1961 e 1975 registaram-se onze governadores-gerais. Até 1970: Horácio José de Sá Viana Rebelo e Álvaro Rodrigues da Silva Tavares, (no período do Ministro da Educação Nacional Francisco P. L. Pinto); Venâncio Augusto Deslandes, (com o Ministro Manuel L. de Almeida); Silvino Silvério Marques (que trabalhou parte do tempo com o Ministro Inocêncio G. Teles) e Camilo Augusto de Miranda Rebocho Vaz, (que trabalhou com os três Ministros da Educação, Inocêncio G. Teles, José H. Saraiva e José V. Simão). Entre 1970 e 1974, em Angola, exerceram funções quatro governadores-gerais, nomeadamente Fernando Augusto Santos e Castro, Joaquim Franco Pinheiro (Alto-comissário e Governador Interino), Silvino Silvério Marques e António Alva Rosa Coutinho (Alto-comissário e Governador-Geral Interino), que trabalharam com os Ministros José V. Simão, Eduardo H. da S. Correia, Vitorino M. Goudinho e Vasco dos S. Gonçalves. No ano da proclamação da independência de Angola houve três governadores-gerais: António Silva Cardoso, Ernesto Ferreira de Macedo (Alto-Comissário e Governador-Geral Interino) e Leonel Cardoso, que trabalharam com os Ministros da Educação e Cultura, Manuel R. de Carvalho e José E. da Silva (Boletins oficiais de Angola, *ibid.*) .

Na organização e funcionamento das estruturas do Estado colonial, o governo de Angola contemplava a Direção de Instrução enquanto órgão máximo da educação da província, chefiado por um diretor provincial nomeado pela metrópole (*idem*). Durante o período em que o Estado colonial vigorou, diferentes personalidades assumiram o cargo de direção do referido organismo nomeadamente no ano de 1961 assumiu funções. Manuel Ferreira Rosas, enquanto Diretor Provincial dos Serviços de Instrução, sucedido em 1963 por Sebastião António Morão Correia no exercício das mesmas funções, entre outras individualidades. No Boletim Oficial de Angola datado de 1964 a designação de Direção Provincial de Instrução é substituída pela denominação de Direção dos Serviços de Educação, perspetivando-se a abordagem de assuntos no âmbito da educação na província de Angola.

A organização educacional em Angola era, então, da responsabilidade da Direção-Geral do Ensino de Portugal e os despachos de serviços emitidos por este organismo eram publicados no Boletim Oficial de todas as províncias ultramarinas portuguesas.

Figura 2.2- Orgânica do Ensino no Ultramar: graus, ramos de ensino e cursos



Fonte: Ministério do Ultramar (1965). *Panorama de educação e ensino do ultramar português*. (Despacho do ministro do ultramar de 28-8-1965), Direcção geral do ensino 2ª Repartição. Pag. 7.

A orgânica dos serviços de ensino em grau, ramos e cursos indicada na figura 1, mostra com suficiente clareza como estava organizada a educação nas colónias sob a responsabilidade do Ministério do Ultramar, quer nas províncias de Governo geral, quer nas províncias de Governo Simples (Ministério do Ultramar, 1965). O ensino podia ser ministrado pelo setor público ou privado, mas visava “além do revigoreamento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas orientadas (...) pelos princípios da doutrina e moral cristã, tradicionais do país” (Constituição Política da República Portuguesa, Art. 43º, 3º, citado pelo Ministério do Ultramar, 1965:3), o Portugal.

Refira-se, a título de exemplo, o despacho do Subsecretário de Estado de Fomento Ultramarino, datado de 19 de Junho de 1962, onde constam as diretrizes para a adoção de determinados manuais escolares no ensino secundário (liceus) nas províncias

angolanas, entre outras¹⁰. A organização interna do ensino nas províncias ultramarinas dependia desta estrutura central do ultramar.

Para além dos cursos referenciados, , na província de Angola era identicamente proporcionada a formação de profissionais para o exercício de funções nos quadros de Serviços Público no âmbito da Aeronáutica civil, Agricultura e Florestas, Apicultura e Veterinária, Agrimensura e Topografia, Meteorologia, Portos, Caminhos-de-ferro e Transportes, Saúde e Higiene e Correios, Telégrafos e Telefones, entre outros (Figura2.2) (Ministério do Ultramar, 1965:10). Eram ainda disponibilizados cursos artísticos (em núcleos de arte, academias musicais, escolas de dança), cursos eclesiásticos (de religião católica e de religião não católica) e os cursos de Magistério Primário de Adaptação que posteriormente, no quadro da reforma do ensino primário, se transformaram em Escolas de Preparação de professores de postos escolares (Ministério do Ultramar, *ibid.*).

Quando, em 1966, o Ministério do Ultramar realizou a II Reunião do Conselho Coordenador das Actividades da Educação nas Províncias Ultramarinas, o então Subsecretário de Estado da Administração Ultramarina, José Coelho de Almeida Cotta, afirmou na sessão de encerramento que “o número daqueles que procuravam o ensino era cada vez maior” (II Reunião do Conselho Coordenador, 1966:6). Afirmou identicamente, face a tal circunstância, que “a educação técnica não podia porém ser desacompanhada das humanidades, no que ficaria árida e incompleta” (*ibidem*). Refira-se que no final da década de 60 se verificou, na província de Angola, um aumento substancial da população comparativamente aos períodos anteriores e o crescimento de escolas e alunos na Educação Colonial Portuguesa, pode caraterizar-se por um relativo aumento da população escolarizada com o nível de ensino elementar (primário) no fim dos anos 1960.

Nos anos 60 a política colonial de Angola concretizou-se, ao nível do sistema de educação, num alargamento da base social, numa maior inserção e controlo dos agentes educativos na administração colonial portuguesa e na dinamização da edificação do Estado da base colonial. O tempo era de emergência, no âmbito do sector da educação, e o governo colonial procedeu à nomeação interina de professores de posto de ensino para

¹⁰ Nos termos da primeira parte do artigo 338º do Estatuto do Ensino Liceal, conforme a redação da Portaria nº 12 238, de 9 de Janeiro de 1948, para as províncias ultramarinas de Cabo Verde, Angola, Moçambique, Macau e Timor, da Portaria nº 16681 de 25 de Abril de 1958, para a Guiné e da Portaria nº 17416, de 2 de Novembro de 1959, para S. Tomé e Príncipe.

a prestação de serviços nos anos letivos 1961/63¹¹, (Boletim oficial, 2ª série, nº 28, de 1960). No texto aludia-se a tal necessidade “*por urgente conveniência de serviço público*” (Boletim oficial, 2ª série, 1º semestre, nº 5, de 2/2/1963, p.201). Numa conjuntura sem precedentes, foram dessemuinadas 143 «postos escolares primários¹²» nas zonas rurais de Angola espelhando o que era uma necessidade premente no plano educativo do governo colonial português.

Quadro 2.3 - Alunos matriculados por ensino e anos letivos 1961-1970

Ensino		1961/62	1962/63	1963/64	1964/65	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1969/70
Ensino Infantil		563	583	1030	1417	1615	1560	1738	2071	2484
Ensino Primário		112326	123641	153088	199307	222326	267768	302099	339681	392809
Ciclo preparatório do Ensino Secundário		0	0	0	0	0	0	0	12903	25137
Ensino Liceal		8417	9700	11447	12560	14651	16700	20793	16754	11321
Ensino Técnico		6436	8249	10412	11567	14165	16406	18580	14753	12339
Ensino Superior		0	0	286	418	477	607	827	1074	1570
Ensino Normal	De adaptação/Habilitação Professores de Posto Escolar (secundário)	188	322	470	550	705	794	911	953	1177
	Magistério Primário	0	23	96	210	231	203	172	195	225
Curso de Monitores		0	0	0	0	0	0	0	2129	1793
Ensino Eclisiástico (Secunário e Superior)		663	573	579	687	676	712	714	831	841
Ensino Estranho ao Plano Oficial		0	0	0	0	0	0	0	2135	1307

Nota: Os estabelecimentos foram contados por graus de ensino que ministravam. Não foram incluído o ensino agrário secundário e médio; e o ensino normal superior.

Fonte: Anuário Estatístico de 1961-1970. Delegação de Angola do Instituto Nacional de Estatística.. Direção Provincial dos Serviços de Estatística. Província de Angola - Portugal. Luanda;

Em 1962, a Direcção Provincial dos Serviços de Instrução tornou pública a lista de candidatos (de ambos os géneros) constantes nas listas definitivas de classificação para o quadro de professores do ensino primário, publicadas no referido Boletim – cento e setenta e um postos de trabalho foram ocupados por docentes do sexo feminino e dez preenchidos por docentes do sexo masculino. Os referidos candidatos foram sujeitos a exame de admissão e aqueles que obtiveram aprovação ocuparam os lugares para

¹¹ Conforme disposto no artigo 29.º do Decreto nº 43041, de 1 de Julho de 1960.

¹² Era assim designado pelas autoridades coloniais portuguesas as escolas primárias nas zonas rurais. O Decreto nº 43 041, de 1 de Julho de 1960, no seu artigo 29.º, indicava que cerca de cento de quarenta e três candidatos foram interinamente nomeados professores do ensino primário para exercerem as funções de docente no ano letivo de 1961 (Boletim oficial, 2ª série, nº 28, de 1960). O mesmo número de professores viria a ser selecionado para a prestação de serviço no ano letivo 1961/62 (Boletim geral nº39, 27/9/1961, p.1555).

mulheres e homens porque estavam estipuladas vagas discriminadas para cada género¹³ do quadro de professores do ensino primário (Boletim geral nº22, 30/5/1962, p.1239). De acordo com os dados expostos nas fontes documentais consultadas, as candidaturas para professores dos diferentes anos escolares não eram efetuadas em simultâneo todos os anos, embora nestes períodos (1960-1974) se tenha observado um maior número de ingresso de professores no sistema de ensino colonial na colónia.

No ano letivo 1963/64 foi publicada uma lista da classificação de cerca de cento e noventa e oito professores no âmbito do concurso para professores do quadro das escolas do ensino primário¹⁴, constatando-se que catorze foram admitidos condicionalmente. Para o preenchimento das vagas de professores de posto do quadro das escolas do ensino primário foram admitidos trezentos e treze professores e ainda trinta e três condicionalmente (Boletim Oficial 2º semestre, nº 35 de 31 de Agosto de 1963:1882-1886).

O ministro Veiga Simão reconheceu a importância do professor primário para a transformação da nação portuguesa ao afirmar que o “professor primário é um símbolo [...] de coragem, de fé e de sacrifício. É um soldado que [...] fortalece a própria raiz da vida nacional.” (Simão, 1972(a), e Escola Portuguesa, n.º 1368, citado por Stoer,1983:798). A reforma educativa dita de Veiga Simão, enquanto parte integrante de uma nova organização política e económica das forças sociais, serviria o propósito de expressar as pressões vindas de baixo, pressões que provinham da tentativa de chegar a uma nova regulação orgânica das forças sociais, procurando criar o terreno necessário no qual o descontentamento popular pudesse fazer ouvir a sua voz (Stoer, 1981:819). O ingresso massivo de professores no ensino colonial decorreu num período (anos 60 e 70) em que “os países industrializados apresentavam como principal preocupação o combate ao analfabetismo e a democratização do ensino, através do alargamento da escolaridade obrigatória, a qual foi instituída em Portugal com a Reforma Veiga Simão” (Jesus, 2000:29). Neste sentido, a reforma de Veiga Simão iniciada em 1971 significou também mobilização política e cultural porque não só abarcou as populações da metrópole como também as das colónias, permitindo que a nova orientação da política educativa abrangesse mais alunos.

¹³ Conforme estabelecido nos avisos publicados no Boletim Oficial, 2ª série, nºs 33 e 34 de 16 de Agosto de 1961.

¹⁴ Concurso aberto no Boletim oficial, 2ª série, nº 20, de 1963.

O Decreto-Lei n.º 45908, de 10 de Setembro de 1964, no seu artigo 19.º, determina que o concurso de provimento de professores de ensino primário elementar será sempre anunciado no Diário do Governo “Angola” e no Boletim Oficial da respetiva província (Ministério do Ultramar, 1966:16). Os cursos intensivos¹⁵ de formação de professores do ensino primário e as escolas de reabilitação de professores primários e de postos escolares (criados pelo Decreto-lei nº 67/73, de 26 de fevereiro, pela Portaria 140/73) refletiram-se num número mais expressivo de admissões de professores primários, de forma a responder aos efeitos da reforma educativa. Ao mesmo tempo verificou-se uma maior movimentação discente e docente nas escolas secundárias, em Angola.

O Decreto-Lei n.º 49367, de 8 de Novembro de 1969, no artigo 6.º, documenta a realização de despachos relativos a assuntos administrativos entre os reitores e diretores dos estabelecimentos do ciclo preparatório do ensino secundário, do ensino secundário e médio, ou equiparados, e os seus governadores de distrito (Ministério do Ultramar, 1970:36). Esta organização do governo português demonstra que a província de Angola foi progressivamente ganhando autonomia nas missões administrativas e específicas pressupostas em tarefas emergentes como a educação.

O quadro abaixo apresenta o estudo efetuado, com base nos periódicos (Boletins Oficiais de Angola), quanto à nomeação interina/provisória de professores de três níveis de ensino (primário, liceal e técnico) no período compreendido entre 1960 e 1974. Através deste estudo é possível concluir que a emergência e o crescimento da educação se verificaram primeiramente no ensino primário, posteriormente no ensino técnico e, por fim no ensino liceal, conforme o exposto na figura 2.4.

Aos candidatos admitidos ao curso de mestres das várias especialidades lecionadas nas escolas técnicas da província era requerido que tivessem realizado o curso Industrial completo, sendo ainda submetidos a uma prova (formação), pelo que nem todos eram nomeados. No ensino técnico as provas contemplavam domínios como a eletricidade, serralharia (contramestres), grafias, carpintaria, formação feminina, auxiliares de trabalhos manuais (masculinos) e auxiliares de trabalhos manuais

¹⁵ Segundo o Ministério da Educação Nacional foi instituído nas escolas do magistério primário curso intensivo destinado a possibilitar o ingresso no curso do magistério primário a regente escolares, efetivos ou agregados, que não possuam as habilitações exigidas (Decreto-Lei nº 67/73, de 26 de fevereiro, no Art. 3).

(femininos). Para além de admitir professores para os diversos graus de ensino, na colónia de Angola, a Direcção Provincial dos serviços de Instrução tinha a incumbência de nomear, contratar, colocar e rescindir contratos com os professores da colónia (Quadro 2.4).

Quadro 2.4 - Estatística de professores e mestres admitidos pela Direcção Provincial dos Serviços de Instrução nos anos de 1960 a 1974.

Ano lectivo	Professores admitidos pela Direcção Provincial dos Serviços de Instrução de Angola					
	Ensino Primário		Ensino Liceal	Ensino Técnico		
	Aprovado	Nomeado	Aprovado	Admitido	Aprovado	Nomeado
1960/61	0	109	0	0	0	0
1961/62	0	166	65	31	22	0
1962/63	95	0	0	58	17	33
1963/64	0	14	0	68	78	0
1964/65	0	8		43	10	0
1965/66	0	35	0	0	0	0
1967/68	0	46	0	56	27	0
1969/70	0	28	0	0	25	0
1970/71	0	31	0	0	0	0
1971/72	0	15	0	0	8	0
1974/75	0	0	0	37	0	0
TOTAL	95	495	65	293	187	33
TOTAIS	590		65	513		

- a) Candidatos admitidos
- b) Candidatos aprovados
- c) Professores (nomeados interinamente/provisório)

A década de 60 caracterizou-se pelo reconhecimento da necessidade de supressão de prementes carências, por parte do governo colonial, observando-se nas declarações emitidas quanto à prestação de serviços nos anos letivos 1961/63 a nomeação interina de vários candidatos enquanto professores de posto de ensino, conforme o disposto no artigo 29.º do Decreto nº 43041, de 1 de Julho de 1960 (Boletim oficial, 2ª série, nº 28, de 1960), no qual é explicitado “por urgente conveniência de serviço público” (Boletim oficial, 2ª série, 1º semestre, nº 5, de 2/2/1963, p. 201). No ano letivo 1963/64 seria publicada a lista de colocação de cerca de cento e noventa e oito professores classificados no âmbito do concurso para provimento dos lugares de professores do quadro das escolas do ensino primário (concurso aberto no Boletim oficial, 2ª série, nº 20, de 1963), na qual constava ainda a admissão condicionada de

mais catorze professores. Para provimento dos lugares de professores de posto do quadro das escolas do ensino primário, foi publicada a admissão de trezentos e treze candidatos e ainda de mais trinta e três, admitidos condicionalmente. (Boletim oficial, 2º semestre, nº35 de 31 de Agosto de 1963:1882-1886).

Quadro 2.5 - Dados numéricos da Educação em Angola nos anos de 1961-1970

Anos	Escolas não universitárias	Universidade	Professores de escolas não universitárias	Professores da universidade	Alunos de escolas não universitária	Alunos da universidade
1961/62	2071	0	3992	0	127930	0
1962/63	2424	0	4410	0	142518	0
1963/64	2473	1	5113	38	176543	286
1964/65	2591	1	5798	38	225611	418
1965/66	2796	1	6474	38	253693	477
1966/67	3372	1	7713	77	303431	607
1967/68	3653	1	8787	84	344293	827
1968/69	4102	1	10914	123	389439	1074
1969/70	4509	1	12361	160	447285	1570

Nota: Não foram incluídos dados do Ensino Secundário Agrícolas e do Ensino Eclesiástico (Secunário e Superior)

Fonte: Anuário Estatístico de 1961-1970. Delegação de Angola do Instituto Nacional de Estatística..
Direção Provincial dos Serviços de Estatística. Província de Angola - Portugal. Luanda;

Os últimos números publicados pelo ministério do ultramar português das províncias ultramarinas em 31 de dezembro de 1961 indica que na província de Angola existe cerca de três mil e oitocento e oitenta professores no ensino primário oficial e privado. Em referência a este número, adiciona-se quatro mil e duzentos do mapa de distribuição por distritos de Angola estabelecido em 14 de janeiro de 1974 totalizando oito mil professores. Destes resultado pode-se constatar que a província de Angola ao longo dos anos 60 teve um crescimento do corpo docente a seis porcentos aproximadamente (5.96%), resumindo-se num valor negativo¹⁶ atendendo que em “1960 o território de Angola tinha uma população total de 4.830.449 expressa em noventa e cinco por cento” (Zau, 2005:359). Note-se que em 1973 “a população de

¹⁶ A partir dos oito mil professores primários multiplicados por trinta e seis alunos, o número correspondente a composição de uma turma escolar, multiplicado por cem e dividido ao número da população total existente em 1960, calcula-se em 5.96 porcentos.

Angola era de 7.000.000 (sete milhões) de habitantes” conforme o censo populacional de 1973 de Angola.

Quadro 2.6- Mapa de distribuição de pessoal docente do ensino primário estabelecido em 14 de janeiro de 1974

Distritos	Prof. Primário	Prof. Posto	Total
Benguela	250	170	420
Bié	100	165	265
Cabinda	50	110	160
Cuanza-Norte	100	110	210
Cuanza-Sul	100	110	210
Cunene	50	70	120
Cuando-Cubango	50	70	120
Huambo	270	280	550
Huíla	220	190	410
Luanda	750	115	865
Lunda	50	50	100
Malanje	100	130	230
Moçâmedes	50	40	90
Moxico	60	50	110
Uíge	100	140	240
Zaire	50	50	100
TOTAIS	2350	1850	4200

Fonte: Santos, 1998. Cultura, Educação e Ensino em Angola. (Edição electrónica, 1998).
Braga – Portugal, pág611.

Enquanto se desenvolviam estes esforços para colmatar as necessidades de professores nos diversos níveis de ensino, na província de Angola, principalmente nas escolas primário e nos posto escolar, verificava-se identicamente um alargamento da rede de escolas por quase toda a província. O distrito de Luanda constituía-se um modelo exemplar quanto à criação de algumas áreas escolares. Conforme constante no Boletim Oficial, 2ª Série, 2º semestre, nº42, de 19/10/63, na cidade de Luanda, na área dos Muceques, foram criados postos de ensino cujo funcionamento principiou no ano letivo de 1963-64, com as seguintes designações: Posto de Ensino nº 17 e 18 – Muceque Cazenga; nº 19, 20, 21, 22 e 23 - Muceque Mota, nº 24, 25 e 26 – Muceque Sambizanga (ibidem, pag. 2234). Sob responsabilidade do governo português em Angola, a direção provincial de educação por vezes extinguiu postos escolares em diferentes distritos, substituindo-os por escolas primárias. (Portarias n.º 15381 de 31 de Janeiro de 1968; n.º

15478, de 15 de Março de 1968; n.º 15718, de 5 de Setembro de 1968, n.º 15721, de 6 de Setembro de 1968; n.º 15723, de 6 de Setembro de 1968; n.º 16267, de 9 de Julho de 1969 e n.º 16447, de 19 de Outubro de 1969). Este processo de substituição cumpria uma das metas contempladas no projeto de reforma do Ensino Primário Elementar, cujo objetivo consistia em alargar a rede do ensino primário (Decreto n.º45908, de 10 de Setembro de 1964). Também no âmbito da reforma do ensino primário, as disciplinas de Formação Portuguesa e de Actividades Sociais foram incluídas nos cursos das escolas do magistério primário. Visando analisar o cumprimento deste processo de reforma, o Ministério do Ultramar realizou a II reunião do Conselho Coordenador das Actividades da Educação nas Províncias Ultramarinas, entre 3 e 7 de Agosto de 1965.

Em Angola, o setor da educação representou um importante papel no processo de mudança social dos indivíduos. A este propósito, René Pélissier afirmou que, “em 1960-61, em todo o território angolano havia 105.781 alunos nas escolas pré-primárias, 7.486 em escolas secundárias académicas e 4.501 em escolas secundárias técnicas. Cinco anos depois 1965-66 observaram-se um crescimento respectivamente, 225.145, 14.577 e 13.220”. (...) os números de 1960 aumentaram 113 por cento, 95 por cento e 194 por cento respectivamente. No magistério primário cerca de mil alunos frequentavam o curso. De salientar que cerca de 607 alunos frequentavam a universidade, que ainda não proporcionava cursos de letras. Foi identificado um aumento de oferta educacional e de escolaridade rural em que a criança angolana aprendia os rudimentos da língua, da civilização, da história e da geografia portuguesa”(Pélissier, René et al, 2009:333). Sublinhe-se que tal crescimento foi proporcional ao da admissão de professores e decorrente do estabelecimento e preparação de objetivos por parte da política educativa portuguesa.

1.2. O modelo de organização para a admissão de professores na colónia de Angola

As substanciais alterações observadas em Angola, nos anos 60 no que concerne ao setor da educação e em especial aos profissionais, não sucederam isoladamente dado que tiveram a sua origem na metrópole “verdadeiramente inovadora nas reformas concretizadas, nas metodologias e formas de avaliação que se propunham, bem como nas tentativas que se fizeram para aumentar o número de professores profissionalizados” (Henriques, 2010:123). É possível constatar a ocorrência de diversas submissões de provas escritas e orais, realizadas em Angola, por candidatos à docência.

Inicialmente a composição do painel de jurados destas provas era definida na metrópole, por responsáveis de instituições, professores qualificados e/ou diplomados que exercessem funções na própria metrópole. Posteriormente, a comissão de júri dessas mesmas provas viria a abranger também funcionários da província, primordialmente no caso de os primeiros não se encontrarem disponíveis para exercer a função atribuída. Na impossibilidade dos indivíduos nomeados não poderem desempenhar as referidas funções, eram substituídos¹⁷ em comissão de serviço.

A nomeação da equipa de júri da Prova de exames de aptidão para a matrícula nas universidades, para os Institutos Superiores de Estudos Ultramarinos, para o Instituto Nacional de Educação Física, para as Escolas de Belas Artes e para os exames de admissão às Escolas do Magistério Primário e aos Institutos Industriais e Comerciais para a província de Angola, era da competência da 1.^a Repartição da Direção-Geral do Ensino por Portaria ministerial, visado pelo Tribunal de Contas, no período entre 1960 e 1970.

Através da análise de um estudo que atentava nas publicações destas nomeações nos Boletins Oficiais de Angola, entre 1960 e 1974, foi possível constatar que os funcionários e quadros que constituíam as equipas de júris provinham de instituições da metrópole. No total foram dezanove as individualidades com nomeação para presidente de júri provenientes da metrópole e oito da província de Angola. Porém, é de sublinhar que entre as dezanove nomeações individuais foram adicionadas três, de indivíduos que não exerceram as funções atribuídas tendo sido substituídos, enquanto duas se constituíram nomeações coletivas, i.e., equipas (presidente e vogais). A expansão e recuperação do setor educacional, por parte das autoridades coloniais portuguesas, estão patentes no quadro referente às nomeações de júris e vogais para as provas de exames

¹⁷ Alguns dos casos estudados atentam na Professora catedrática, Virgínia Robertes Rau, da Faculdade de Letras de Lisboa, nomeada por portaria ministerial e substituída por Alberto de Matos Serpa Neves, reitor do Liceu de Nova Lisboa – nomeado por portaria ministerial de 8/9/1960, visado pelo Tribunal de Contas em 29 do mesmo mês (Boletim geral nº 44, 2/11/1960); no Professor catedrático Délio Nobre Santos, da Faculdade de Letras de Lisboa, que foi substituído por Rui Prado Leitão (licenciado), reitor do Liceu de Sá da Bandeira, nomeado por portaria ministerial de 9/10/1962, visado pelo Tribunal de Contas em 5 do mesmo mês – designado, nos termos dos Decretos nºs 39291 de 24 de Julho de 1953; 39622, de 26 de Abril de 1954 e 39791, de 27 de Agosto de 1954 e, Decreto-Lei nº 43858, de 14 de Agosto de 1951, para presidir aos júris de fiscalização das provas de exames de aptidão para a matrícula nas Universidades e escolas de Belas Artes e dos exames de admissão às escolas do magistério primário que terão sido realizadas em Sá da Bandeira (Boletim geral, 2º semestre, nº 48, 3/12/1962).

de admissão em várias instituições de ensino na colónia de Angola (cf. Anexo 1, Nomeações de júris e vogais as provas de exames de admissão das instituições de ensino na colónia de Angola). É possível constatar que entre as instituições selecionadas para a realização de provas de exames de aptidão e de admissão constavam as Universidades, Institutos Superiores de Estudos Ultramarinos, Instituto Nacional de Educação Física, Escolas de Belas Artes, Escolas do Magistério Primário e Institutos Industriais e Comerciais. Verifica-se identicamente que as escolas do Magistério Primário foram as instituições que mais exames de admissão realizaram, sendo que catorze nomeações de júri foram destinadas as escolas de Magistério Primário e dez a outras instituições.

A Direcção dos Serviços de Educação de Angola constituiu-se a instituição à qual competia zelar pela execução das políticas de educação na província. Em 1964 principiou-se a divulgação do processo de nomeação de professores do ensino primário, cujo objetivo consistia em orientar os estágios dos alunos das Escolas de Magistério Primário (Boletim geral, 1º semestre, nº 17, 25/4/1964, p.1097). A partir do mesmo ano verificou-se ainda o procedimento de registo das nomeações de professores eventuais do ensino primário e do posto escolar no quadro de nomeações expostas nos boletins oficiais de Angola. Tais iniciativas pretendiam fazer face à circunstância da emergência do alargamento da educação escolar na colónia de Angola e contemplavam que os professores com experiência docente auxiliassem na celeridade do processo de formação de novos professores para o ensino primário. No segundo semestre de 1967, dada esta conjuntura, a Direção Provincial dos Serviços de Educação intensificou a nomeação de professores das escolas do Magistério Primário para diversos distritos da província de Angola tais como Huila, Bié, Huambo e Luanda, entre outras. O processo de formação de novos professores para o ensino primário consolidou-se e em 1968 múltiplos professores do ensino primário haviam sido nomeados para orientarem os estágios dos alunos mestres no 2º ano das Escolas do Magistério Primário; assim se verificou ter sucedido em diversas freguesias, entre as quais Silva Porto, Sá da Bandeira e Luanda (Boletim oficial de Angola, 3º trimestre, nº 166, 15/7/1968, p.2353). No que concerne aos professores de posto escolar a Direção Provincial dos Serviços de Educação admitiu múltiplos candidatos para as provas públicas - cerca duzentos e quarenta e seis candidatos às vagas para professores de posto escolar foram classificados no dia 7 de Agosto de 1970 (Boletim oficial de Angola, 2º semestre, nº 222, 23/9/1969, p.3277-3283). Mais, dada a necessidade de dar resposta à carência de

profissionais nesta área foram inclusivamente admitidos cerca de sessenta candidatos cuja candidatura ocorreu fora do prazo que havia sido estabelecido para o concurso (Boletim oficial de Angola, 2º semestre, nº 223, 24/9/1969, p.3292-3294).

Entre 1960 e 1970 a intensificação de nomeações de professores das escolas do Magistério Primário verificou-se em apenas cinco distritos da província de Angola, nomeadamente em Luanda, Benguela, Sá da Bandeira, Silva Porto e Nova Lisboa. Através de uma análise quantitativa é possível constatar que Luanda foi o distrito com maior número de exames de admissão realizado (num total de treze), seguida de Sá da Bandeira (onze), Nova Lisboa (seis), Silva Porto (três) e por fim Benguela dois (Boletins oficiais de Angola, 1960-1970). Conforme supramencionado, nas escolas de Magistério Primário eram realizados Exames de Estado, constituindo-se júris para o processo de seleção em cada distrito.

Ao nível dos liceus, os professores realizavam um estágio pedagógico que visava “aumentar a preparação psicopedagógica dos seus agentes de ensino” (Fernandes, 2010:34) e a valorização dos seus percursos profissionais. Verificam-se também nos boletins oficiais de Angola, a partir do mesmo ano, frequentes admissões de vários candidatos aos estágios pedagógicos para professores do ensino técnico e liceal. Cada grupo de jurados era constituído pelo diretor da escola industrial e comercial ou de liceus e integrava ainda professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Desenho, Língua Viva, Matemática, Trabalhos manuais masculinos, Trabalhos manuais femininos e História e Geografia. O estatuto do ensino liceal constitui a estrutura básica da reforma dos liceus (Decreto-Lei nº 36:507, de 17 de setembro de 1947) e foi tornado extensivo no ultramar em 4 de novembro de 1947 (Santos, 1998). A regulamentação do estágio pedagógicos eram regidos pelo Decreto-Lei 48:868 de “17 de fevereiro de 1969, assinado pelos dois ministros, o da Educação Nacional e o do Ultramar, regulou a prestação do estágio para formação pedagógica dos professores do 1º e 9º grupos do ensino liceal e do 1º e 11º grupos do ensino técnico” (idem, pág.619). Para o efeito a direção provincial de educação designava as instituições escolares para a realização dos estágios e eram feitos com critérios diversos não acessível ao longo desse estudo (conforme se observa nos Boletins oficiais de Angola 1968-1974).

A Direção Provincial de Inspeção de Angola em Luanda nomeou, em 16 de Fevereiro de 1970 e no âmbito da dinâmica de acelerar a formação do corpo docente face às já sublinhadas exigências do ensino em Angola, os diretores e professores para a regência de várias disciplinas do curso de formação e atualização dos professores do ciclo preparatório do ensino secundário, nomeadamente para os distritos de Nova Lisboa, Luanda e Benguela. As disciplinas abrangidas foram, em Nova Lisboa, Português, *História*, Francês, Ciências de Natureza e Geografia, Matemática e Trabalhos da M. Feminino; em Luanda a Língua Portuguesa, o Francês, *História de Portugal*, Matemática, Geografia de Portugal, Desenho, Orientação Escolar, Legislação, Trabalhos Manual. Masculino, Trabalhos Manual Feminino, Ciências de Natureza e em Benguela a disciplina de Português, *História e Geografia*, Matemática, Ciências de Natureza (Boletim oficial de Angola, 1º trimestre, nº 44, 21/2/1970).

Em 17 de Julho de 1970 a Direção Provincial dos Serviços da Educação em Luanda tornou pública, via despacho datado de 6 de Julho do mesmo ano, a autorização do Ministro do Ultramar relativa à abertura dos estágios de formação pedagógica dos professores do ensino técnico profissional, em todos os grupos. Os estágios realizados na Escola Industrial Oliveira Salazar e na Escola Comercial Vicente Ferreira, ambas situadas em Luanda, poderiam também funcionar nas cidades de Nova Lisboa e Sá da Bandeira, caso as circunstâncias assim proporcionassem. Entre os vários documentos apresentados pelo candidato ao concurso, deveria constar o certificado de aprovação nas disciplinas de secção de Ciências Pedagógicas, com indicação da respetiva classificação, o certificado do registo criminal e policial e o atestado de bom comportamento moral e civil, emitido pelo magistrado administrativo competente (Boletim oficial de Angola, 2º semestre, nº 172, 24/7/1970, p.2525). De acordo com o documento da Direção Provincial dos Serviços de Educação do Estado Português em Angola (cujo diretor dos serviços era Elísio Augusto Pires), datado de 4 de Outubro de 1974, os estágios de formação pedagógica de professores do ensino técnico profissional foram efetuados até ao ano letivo de 1974/75, tendo-se verificado naquele ano letivo uma maior oferta de vagas em várias áreas, tais como formação Feminina (escolas profissionais destinadas a meninas), Serralharia e Grafias, entre outras (B. Of. de Angola, 2ª série, nº 273, de 23/11/1974, p. 5197).

1.3 - A inspeção como órgão de vigilância

Ao longo das décadas de 60 e 70 o setor da inspeção escolar na província desempenhava enúmeras tarefas entre os quais, de auxiliar na formação de novos professores e de supervisão do trabalho ao nível da reabilitação de professores. Constatase que durante o período em estudo o Estado Português teve a necessidade de concretizar um maior empenho no sentido da definição da importante função deste setor e, fundamentalmente, na formação de inspetores escolares com o objetivo de satisfazer a nova política de educação colonial na formação de professores e gestores escolares.

Enquanto organismo de apoio à Direção Provincial dos Serviços de Educação, em 1969 a Inspeção Provincial de Educação tinha publicada a relação nominal de diretores e professores que faziam parte de cursos de preparação e atualização de professores do ciclo preparatório do ensino secundário e que funcionavam fora de Luanda, em distritos como Nova Lisboa, Benguela, Malange e Moçâmedes. A Inspeção Provincial de Angola tinha, entre outras responsabilidades, a incumbência de nomear os júris de classificação das provas escritas e os júris de fiscalização das Escolas do Magistério Primário, no contexto da realização dos exames de admissão às Escolas do Magistério Primário de Luanda, Benguela, Sá da Bandeira e Silva Porto (Boletim oficial de Angola, 2º semestre, nº 250, 27/10/1970, p.3636). De acordo com a declaração da Inspeção Provincial de Educação de Angola, em 29 de Março de 1971 tinham sido designados diversos professores para a regência de cursos de formação e atualização de professores do ciclo preparatório do ensino secundário, os quais abrangiam, entre outras, a disciplina de História e Geografia – mais concretamente em Luanda, Silva Porto, Sá da Bandeira e Nova Lisboa. Do mesmo modo, esta Direção de Inspeção Provincial de Educação nomeava os professores para a elaboração dos conteúdos de exame das distintas épocas, tanto para os liceus como ao nível do ciclo preparatório. A Inspeção nomeava também os jurados para apreciação das candidaturas dos estagiários do ciclo preparatório. A título de exemplo, para o ano de 1972/73 foram nomeados júris compostos por professores metodólogos de diversas disciplinas como Português, História, Francês, Matemática e Ciências Naturais.

Em 7 de Janeiro de 1975, através do despacho do Secretário de Estado da Educação e Cultura, a Inspeção Provincial de Educação publicou a lista de professores que haviam redigido os conteúdos constantes nos exames dos ensinos preparatório e

liceal, elaborados para a denominada época normal de 1973/74 “Junho/Julho e Setembro” das disciplinas de História e Geografia de Portugal, entre outras, para o ciclo preparatório e ainda História, no ensino liceal e no curso Complementar (Boletim oficial de Angola, 2º semestre, nº 5, 7/1/1975, p.75).

Ao longo do ano de 1975 as nomeações de pessoal docente e não docente foram despachadas e publicadas pela Direção-Geral dos Serviços de Educação e Cultura de Luanda, dirigida por um Secretário de Estado da Educação e Cultura. Porém, a partir do mês de Julho do ano em apreço, a nomeações de docentes não foram publicadas, observando-se apenas a informação relativa ao pessoal não docente. Eram os sinais do declínio das atividades docentes educativas, nos últimos meses de Angola enquanto colónia. Os fatos históricos desenhado nos Boletins oficiais de Angola demonstra que na província de Angola a vida administrativa e letiva não cessou, na véspera da independência, ocorrendo um regular funcionamento dos órgãos de educação e ensino embora os acontecimentos de Abril de 1974 acarretassem para Angola a desagregação da situação política colonial, à qual sucedeu a descolonização. Por exemplo 37 candidatos a mestres e professores com colocação pela Direcção Provincial dos Serviços de Instrução foram admitidos no ensino técnico no ano lectivo 1974/75 (conforme de observa no Boletim oficial de Angola S.2., II semestre, f.301.28/12=74. pág. 5926).

1.4. Outras competências da administração educativa em Angola

Acrescidas às responsabilidades que detinha no âmbito da educação e do ensino escolar das populações, “a actividade cultural portuguesa viveu muito dos valores e interesses relacionados com as províncias ultramarinas” (Santos, 1998:712). A Direção-Geral do Ensino assumia responsabilidades como a análise e aprovação de projetos delineados por associações civis para a Província. Entre os mesmos constava o projeto de Estatutos do Grupo Recreativo do Bairro Sarmiento Rodrigues, na cidade de Luanda, cujas finalidades consistiam em “promover a formação cultural e educativa dos seus associados e famílias através de palestras, concertos, récitas e de outros meios possíveis, e tomar as demais iniciativas de carácter educativo que estivessem ao seu alcance; organizar actividades recreativas para os seus associados e famílias; e pugnar pela defesa dos interesses do Bairro” (Boletim geral, 1º semestre, nº 8, 23/2/1963, p.343). Em 1963 foram aprovados o Estatuto do Círculo Cultural de Malanje (Boletim geral, 2º

semestre, nº 44, 2/11/1963, p.2373), o Estatuto da Associação Astronómica de Angola (Boletim geral, 2º semestre, nº 32, 8/8/1964, p.2039), os Estatutos do Ateneu Casapiano, que “dedicava-se às práticas gímo-desportivas” (Boletim oficial de Angola, 2º semestre, nº 43, 24/10/1964, p.2828), os Estatutos da Associação Jurídica de Luanda, que “dedicava-se ao estudo, progresso e difusão da ciência e da cultura jurídica portuguesa” (Boletim oficial de Angola, 1º semestre, nº12, 20/3/1965, p.2828); os Estatutos da Liga dos Amigos de Cabo Verde com atividades em Angola (Boletim oficial de Angola, 2º semestre, nº33, 14/8/1965, p.2248), os Estatutos do Clube de Cultura e Recreio do Bairro Dr. Silva Tavares (Boletim oficial Angola, 2º semestre, nº39, 25/9/1965, p.2781, os Estatutos da Associação dos Amigos das Cantinas (Boletim oficial de Angola, 1º semestre, nº9, 26/2/1966, p.485), os Estatutos da Aliança Francesa em Angola que “tinha como fins promover o desenvolvimento da educação artística e científica, a realização de manifestações de arte e de cultura, e, em especial, a divulgação de todas as manifestações culturais francesas com o objetivo do estreitamento das relações intelectuais entre Portugal e a França” (Boletim oficial de Angola, 1º semestre, nº25, 18/6/1966, p.1624). Muitas vezes a Direção-Geral do Ensino tinha a incumbência de acompanhar e homologar o processo que culminava no reconhecimento dos membros selecionados em sede de assembleia geral.

2 - A problemática da educação no fim do período colonial em África

A desigualdade das políticas socioeducativas, patente no seio dos povos de África durante o período de colonização, constituiu-se uma das circunstâncias que estiveram na génese do posterior amadurecimento das políticas do direito à educação para os africanos. A abolição da escravatura transatlântica (entre finais do século XIX e início do século XX) influenciou os governos coloniais na direção de novas conquistas para a Humanidade, proporcionando o princípio de uma nova etapa da história mundial. A discriminação social expressa no desprezo pelos direitos civis dos negros, nos EUA, nomeadamente impossibilitando a sua permanência em alguns lugares públicos, impulsionou em Junho de 1905, por parte de W. Du Bois¹⁸, a liderança de um programa

¹⁸Williams Eduard Burghard Du Bois, um dos pioneiros do movimento pan-africano, foi considerado “Pai do panafricanismo” por ter dedicado grande parte da sua vida à causa, organizando e dirigindo os cinco congressos (I Congresso, Paris, 1919; II Congresso, Londres e Bruxelas, 1921; III Congresso, Londres e Lisboa, 1923; IV Congresso, Nova Iorque, 1927; e V Congresso, Manchester, 1945). Consagrou-se inteiramente no âmbito da análise de questões dos negros, defendendo intransigentemente a dignificação

de agitação pública, com a criação do movimento NIAGARA FALLS, no Canadá, que almejava alcançar a igualdade política, económica e social dos povos negros. Segundo Ilídio do Amaral, Niagara Falls como Movimento contribuiu para a criação da “National Association for the Advancement of Coloured People - Associação Nacional para Promoção dos Povos de Cor (N.A.A.C.P)” (Amaral, 2000:45), em 1908.

Em sociedade, o desenvolvimento de qualquer franja da população é direta ou indiretamente afectado quando se verifica uma destituição dos seus direitos civis. Neste sentido, os defensores dos negros na América remetiam para princípios básicos como o direito à educação, que se constituía uma das géneses dos fundamentos que enriqueceram a lei sobre os Direitos Humanos.

O programa de ação da referida organização “defendia a luta contra a segregação racial defendendo a igualdade das oportunidades educacionais bem como a completa concessão de direitos cívicos, [...] da educação [...] aos negros.” Saliente-se que embora o defensor William Du Bois liderasse a NAACP, a presidência da organização estava confiada a um homem branco [...] Morffied Storey” (Decraene, 1976:14). William Edward Burghardt DuBois (1868-1963) nasceu nos EUA, foi o advogado da igualdade social (Amaral, 2000:44) e considerado pai do pan-africanismo pelo seu percurso dedicado a este movimento. O IV congresso pan-africano sucedeu em Nova Iorque, em 1927, com a participação de duzentos e oito delegados provenientes de diversas partes do globo, incluindo os representantes da Costa de Ouro, Serra Leoa, Libéria e Nigéria. O congresso aprovou então uma recomendação “reclamando, perante

do Homem negro no mundo e, consequentemente, uma autonomia completa para África, lutando contra o colonialismo europeu. Nasceu livre, em 23 de Fevereiro de 1868 em Great Barrington, Massachusetts (E.U.A.) numa família de classe média (Padmore, 1962 : 118). Diplomado em Economia e História pelas universidades de Fisk e Harvard nos E.U.A, fez Doutoramento em Sociologia em Heideberg, Berlim (Alemanha). Dubois foi o primeiro negro membro do Instituto de Artes e Letras dos Estados Unidos da América, exercendo as funções de professor de Ciências Económicas e Históricas na Universidade de Atlanta, entre 1897 e 1910. Durante este período de tempo influenciou os estudantes com as suas ideias sobre as causas da defesa dos povos negros nos Estados Unidos da América e no resto do mundo. As suas ideias sobre o pan-africanismo incidiam na igualdade racial e na integração dos negros na sociedade americana; defendia a auto-determinação nacional, a liberdade individual e o socialismo democrático, procurando uma legalidade política para os negros. Era de facto considerado um opositor a uma política radical. “Foi o primeiro pan-africanista a defender que a unidade entre os negros americanos e caribenhos com os africanos deveria basear-se na compreensão da origem da sua dominação e que esta tinha uma raiz comum” (cf. Santos, 1968: 78; André, 2006:14).

os governos coloniais, direitos [...] à educação e ao bem-estar social” (Decraene, *ibid.*, pág. 24-25). Os participantes exigiam às potências coloniais o acesso, entre outros, às mesmas circunstâncias [...], incluindo à educação. Nota-se que os congressistas apelavam os direitos à educação dos nativos africanos do mesmo modo que para os outros povos constitui uma necessidade fundamental do homem.

Em todo o continente africano, exceto nas regiões predominantemente muçulmanas, as potências coloniais cingiram-se a atribuir aos missionários a tarefa de garantir a educação, providenciando uma ajuda financeira concretizada através de impostos. Os missionários não se interessaram unicamente pela educação ocidental, dedicando-se ao estudo de línguas africanas, à elaboração de ortografias, aos estudos linguísticos iniciais e à tradução da Bíblia ao conhecimento de outras religiões e da evolução social, bem como de obras religiosas, no sentido de criar uma nova tradição literária em línguas africanas e promover a alfabetização dos africanos (Mazrui et al, 2010:612-613).

No entanto, a implementação do ensino universitário em África não constava das prioridades dos governos coloniais pelo que alguns africanos adquiriam tais habilitações académicas enquanto emigrados. Consequentemente, “o número de estudantes africanos inscritos nas universidades europeias e americanas cresceu de modo intenso, entre 1935 e 1960, e muitos dentre eles não mais retornaram ao seu país de origem” (Mazrui et al, *ibid.*, pág. 851). A emigração destes estudantes, acrescida aos ideais do movimento pan-africano, contribuiu para a elevação de sentimentos africanos, posteriormente incentivando a difusão de núcleos específicos cuja tarefa consistia na redescoberta da História da África.

Este pensamento fomentou, entre os estudantes africanos residentes na Europa, um desenvolvimento de atividades culturais e reflexões intelectuais fora de África. Progressivamente estas atividades foram-se reproduzindo em diferentes regiões do continente africano e favoreceram uma abordagem dos factos históricos e culturais que identificavam os africanos. Com recurso a informação impressa em suporte de papel (panfletos), os estudantes despertavam então nos seus compatriotas o interesse pelas questões políticas, mobilizando-os. Estas ações foram mais frequentes após a II Guerra Mundial que envolveu os africanos nas diversas frentes militares. O despertar da consciência dos africanos convergiu numa incontornável agitação social e, perante os apelos dos seus defensores (políticos e intelectuais), a Organização das Nações Unidas (ONU) apoia a descolonização em África. Aproximava-se o período das primeiras

independências dos países africanos enquanto as potências europeias desenvolviam ações em prol da reforma política, social e educativa nas suas colónias.

No ano de 1953 a Comissão de Informação da ONU apresentou um relatório, na Assembleia Geral da ONU, abordando alguns problemas concernentes às realidades da aplicação de princípios relativos à educação, nas colónias europeias de África. Por volta de 1956 observa-se, a título de exemplo na “antiga África Equatorial Francesa, em Madagáscar, no Congo Belga, na Rodésia do Norte e no Quênia, a multiplicação de escolas abertas a indivíduos de todos os grupos raciais” (Azevedo, 1958:15). Ressalte-se que o movimento pan-africano, embora orientando parte da sua luta para a defesa dos africanos, teve origem na América e não em África, sendo os seus impulsionadores americanos e antilhanos. Na véspera do V Congresso esta Organização verificava um crescimento da associação de individualidades africanas, sendo que em 1960 Malcolm Little¹⁹ era uma figura extremamente popular junto dos afro-americanos e “exortava os negros a estudarem a História dos seus ancestrais e a tomarem em mãos o seu futuro” (Mazrui, 2010:861). De acordo com Joseph E. Harris e Slimane Zeghidour, coautores do volume VIII²⁰ da História Geral da África, no final dos anos 1960, os jovens afro-americanos exigiam que o sistema escolar e universitário assegurasse as matérias relativas aos negros, “sobre a África e a diáspora” (Ibid.). Quatro anos mais tarde, sucedendo a criação da Organização da Unidade Afro-Americana, a esperança era de que este organismo cooperasse com a Organização de Unidade Africana (OUA).

Em 1963, um maior número de países africanos tornam-se independentes, reunindo-se condições para a criação da Organização de Unidade Africana, que desenvolveu o pensamento do ensino da História no continente contemplando verdadeiramente a História africana - destacando-se a participação do panafricanista Joseph Ki-Zerbo. A trajetória política e académica de Joseph Ki-Zerbo tornava-o um

¹⁹ Al Hajj Malik Al-Habazz, mais conhecido como Malcolm X (19/5/1925:21/2/1965), foi um dos maiores defensores dos direitos dos negros nos EUA. Fundador da Organização para a Unidade Afro-americana, era um defensor dos direitos dos afro-americanos que conseguiu mobilizar os brancos americanos contra os crimes cometidos contra os negros. Porém a sua história de vida é reconhecido como um dos mais importantes e mais influentes negros da história (Malcolm X. Wikipedia, the free encyclopedia. Disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/Malcolm_X - Consultada em 9/5/2014).

³ Nova edição traduzida em língua portuguesa pela UNESCO-Brasil.

homem emblemático que estrategicamente afirmou-se como um defensor africanista usando os conhecimentos da história para a identificação dos africanos e da sua história.

Nos anos cinquenta, Joseph Ki-Zerbo foi “o primeiro africano a concretizar um doutoramento em História, a mais alta distinção académica” (Ki-Zerbo, 2006:14) na Universidade Paris, França. No período em que realizava esta formação académica a temática da História africana não era ainda explanada, pelo que se deparou com a circunstância de efetuar todos os seus “estudos no âmbito francês, com manuais franceses. No programa não havia nada que tratasse de África. Ainda em pequeno, tinha de utilizar um manual de história francês - “Os nossos antepassados, os gauleses”” (ibid.).

A proclamação da independência dos países africanos da África Negra principiou no antigo território da Costa de Ouro, atual Ghana, em 1956, por KwameNkrumah - seguindo-se a Guiné, em 1957, por SékouTouré. Estes Estados apontaram uma política cultural enquanto solução que almejava o desenvolvimento dos seus países. Segundo Elikia MBokolo “os resultados mais visíveis desta política viram-se no domínio escolar, que se tornou uma das principais rubricas orçamentais dos governos: em todos os países recuou a taxa de analfabetismo, embora mais nos homens do que nas mulheres” (MBokolo, 2007:587). Tal como sucedera no Gana e na Guiné Conakre, outros Estados africanos recém-independentes procuraram libertar-se da europeização no âmbito do ensino, preconizando como objetivos o estudo e conhecimento dos seus passados culturais, ameaçados de extinção.

No contexto da Conferencia de Adis-Abeba, ressalta-se a perspectiva histórica de Ki-Zerbo (1961:59; apud. Ávila de Azevedo, 1963:81) que considera que “o ensino teria de se reconstituir sobre a aquisição cultural africana e que africanização situava-se apenas no conteúdo dos programas”²¹. Na opinião de Ki-Zerbo “dever-se-ia caminhar para incluir neles a reflexão filosófica, a geografia, a história, as artes e as línguas africanas...ou sejam os conhecimentos relativos ao meio que cerca o aluno e aos elementos da cultura de que ele participa” (ibidem, p. 81). Ávila de Azevedo²² foi um

²¹ Joseph Ki-Zerbo, então professor do liceu de Uagadugu, no Alto Volta - comunicação apresentada na Conferência do Ensino sobre a “Situation actuelle de l’enseignement en Afrique, Conférence d’Adis-Abeba, 1961, Aperçu d’un plan de développement de l’éducation en Afrique, Annexe IV, p. 59” realizada em Adis-Abeba, em 1961.

²² Ávila de Azevedo doutorado em Pedagogia pela Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Montpellier. Exerceu funções e atividades pedagógicas como professor do Liceu de

defensor, não apenas académico mas também no panorama político, de que a introdução de elementos ativos das culturas africanas nos programas de ensino, em África, se constituía uma necessidade para as colónias portuguesas.

Em entrevista a René Holenstein, ocorrida num período de 2000 a 2002 Joseph Ki-Zerbo afirmava ser necessário transformar a educação nos países africanos, sendo que tal transformação não se basearia apenas no aumento de escolas mas na mudança dos conteúdos lecionados, em defesa da africanização. Remetia então para a década de 1960, quando principiou a mudança do conteúdo dos programas de História com vista à produção de manuais escolares versando sobre a disciplina de História africana. Ki-Zerbo ponderava ainda uma outra dimensão histórica, talvez mais conservadora, afirmando-se como um defensor académico e simultaneamente político dos contextos educativos, em África, baseados nos sistemas de ensino. Naquela época os Estados africanos renunciavam à tarefa primordial de desenvolver alterações nos programas de ensino escolar, não obstante o facto de que “a educação deve ser transformada para que a sociedade seja transformada” (Ki-Zerbo, 2006:158).

Ávila de Azevedo, enquanto homem, professor e defensor de uma atualização dos programas curriculares, refere no seu livro *Relance sobre a Educação em África*, no que concerne às “disciplinas de carácter objetivo em que se punham em jogo as qualidades de observação que [...] se pretendem despertar no próprio educando, que os programas teriam de ser revistos para uma africanização progressiva [...] das realidades culturais que se impunham às escolas frequentadas por indígenas, por mestiços ou por brancos” (Azevedo, 1963:90). Nas suas reflexões ressaltou ainda quais as prioridades das instituições universitárias, que não se deveriam limitar a transmitir os resultados de uma ciência já inventariada mas desempenhar o papel de centros que ativem e ampliem os ramos ainda incipientes da africanologia. As suas teses, ainda atuais face ao contexto da realidade africana no presente, são também reconhecidas pela proposta de estímulo por si desenvolvida no âmbito das investigações que precederam o desaparecimento completo dos elementos que ainda sobrevivem das culturas bantas no território de Angola.

Diogo Cão na cidade de São da Bandeira, em 1938. Foi delegado substituto do Procurador da República na Comarca da Huíla, no mesmo ano; Vice-Reitor do Liceu Diogo Cão em 1945; Chefe dos Serviços de Instrução Pública da Província de Angola, em 1947; Encarregado de Curso na Faculdade de Letras da Universidade do Porto na Secção de Ciências Pedagógicas, por classificação em concurso documental, em comissão de serviço do Ministério do Ultramar, em 1965 (Dados extraído do curriculum vitae de Ávila de Azevedo no processo individual da Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

2.1 - O Ensino da História na educação primária

Desde os anos cinquenta que a governação do sistema colonial português fomentava a estratégia de uma educação assente na visão do Estado-nação, incitando o sentimento patriótico português nas populações indígenas em toda a sua extensão. Como é patente em múltiplos documentos relativos à educação colonial, a aposta maior ao nível das estratégias educativas visava a preparação do professor primário já ao nível das escolas do ensino secundário.

Ao longo das décadas de 50 e 60 o governo português experimentou várias transformações políticas e sociais, entre as quais se destacam aquelas ocorridas no setor educativo. Não obstante, foi durante as últimas décadas de colonização, período durante o qual se constatou o número mais elevado de alunos integrados no nível primário, que este setor conheceu um crescimento mais significativo. Em muitos distritos da província de Angola crescia o número de escolas primárias e postos escolares, sucedendo que por vezes os postos escolares eram substituídos por escolas primárias.

O Decreto-lei nº 42 944 de 28 de Maio de 1960 define o ensino primário elementar. Conforme disposto no seu artigo 2.º o ensino primário elementar é ministrado em postos escolares e escolas primárias, oficiais, oficializadas e particulares, e em regime doméstico e individual, compreendendo quatro classes precedidas de uma classe pré-primária (Figura 2.3).

O Decreto n.º 45908, de 10 de Setembro de 1964 alude à reforma do Ensino Primário Elementar. No âmbito das alterações ao nível da política colonial referente ao ensino, o Governo-Geral de Angola aprovou, em 1968, através da portaria nº 15665, o Regulamento do Ensino Primário Elementar. O ensino primário elementar era obrigatório e gratuito, mas o artigo 11º do regulamento estabelecia a exceção de que eram dispensados da obrigatoriedade escolar os menores que residissem a uma distância superior a 5 km do posto escolar ou escola oficial, oficializadas ou particulares gratuitas, caso não lhes não fossem assegurados meios de transporte.

O calendário escolar estabelecia o início e o fim de cada ano letivo nas datas de 10 de Setembro e 30 de Junho, respetivamente. O calendário escolar estava dividido em três períodos: o 1º entre 10 de Setembro e 18 de Dezembro, o 2º entre 4 de Janeiro e 4 de Março e o 3º entre 1 de Abril e 30 de Junho. Cada tempo letivo tinha uma duração de 30 a 50 minutos. No artigo 33º do regulamento supramencionado determinava-se a instrução de que durante os períodos de aulas os professores deveriam anotar diariamente os sumários das lições, no sentido de que semanalmente elaborassem um

registo resumido das atividades num livro próprio para tal. Existia identicamente o denominado livro do ponto, onde todos os professores em serviço registavam diariamente, através de uma assinatura, a sua entrada e a saída.

No que concerne à organização de turmas, eram formadas turmas masculinas, femininas e mistas, simples e compostas, estas podendo que abranger uma ou mais classes de ensino. Cada turma estava sob a responsabilidade de um professor. As turmas masculinas, exceto as da classe pré-primária, ficavam sempre sob a responsabilidade de professores do sexo masculino e caso não houvesse turmas exclusivamente masculinas esses professores lecionavam turmas mistas, sendo-lhes vetado que lecionassem turmas femininas (art. 65 do Regulamento do Ensino Primário Elementar). O quadro seguinte, 3.5, ilustra as diferentes disciplinas curriculares abrangidas no ensino primário e o seu ensino nas turmas femininas e masculinas. A disciplina de História era lecionada em todas as turmas, independentemente do género dos alunos.

Quadro 2.7 - Plano de Estudos do Ensino Primário por classes e tempos letivos semanais

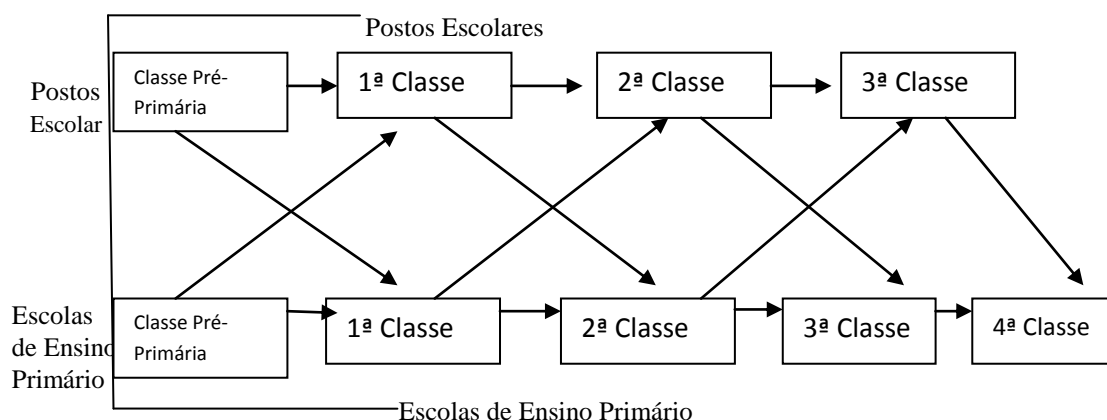
Disciplinas	Turmas femininas					Turmas masculinas				
	Classes e tempos lectivos semanais									
	Pré-primária	1ª	2ª	3ª	4ª	Pré-primária	1ª	2ª	3ª	4ª
Língua Nacional	8	5	5	5	5	8	5	5	5	5
Aritmética	3	5	5	-	-	3	5	5	-	-
Aritmética-geometria	-	-	-	5	5	-	-	-	5	5
História Pátria	-	-	-	3	3	-	-	-	3	3
Ciências G. Naturais	5	4	3	3	4	5	4	3	3	4
Desenho	5	4	4	2	2	5	4	4	2	2
Educação Social e Cívica	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Moral e Religião	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Educação Musical	5	3	2	2	2	5	3	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	4	4	4	4	3
Educação Feminina	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-
Trabalhos Manuais	-	-	2	2	1	-	-	2	2	2
Totais	34	29	29	29	29	34	29	29	29	29

Fonte: Boletim Oficial de Angola, I Série - Número 186, Quarta-feira, 7 de agosto de 1968:1040.

Uma das missões dos professores respeitava ao ensino da História e na véspera

de um feriado nacional ou municipal o significado desses mesmos feriados era explicitado aos alunos. Esta prática pedagógica circunscrevia-se no âmbito da formação de uma aprendizagem histórica que almejava transmitir ao aluno o conhecimento da História nacional portuguesa ou local/regional angolana.

Figura 2.3 - Orgânica do Ensino Primário no Ultramar Português



Fonte: Ministério do Ultramar (1965). *Panorama da educação e ensino no Ultramar português*. (Ideias gerais expostas como complemento dos documentos reunidos). (Despacho de S. Ex.^a o Ministro do Ultramar 28-8-1965). Direção - Geral do Ensino. 2ª Repartição. s/l;

A Portaria n.º 23485, de 16 de Julho de 1968, emitida pelo Ministério da Educação Nacional, aprovou novos programas para o ciclo elementar do ensino primário, cujo objetivo principal consistia em “manter a identidade do ciclo primário entre as províncias ultramarinas e a metrópole” (conforme se observa no programa do ciclo elementar do ensino primário, para aplicação nas províncias ultramarina, 1973:1). Para a classe pré-primária não havia um programa estipulado pelo fato do ensino ser concretizado oralmente e limitar-se unicamente a “actividades lúdicas e sensoriais”. O Estado Português não tinha jardins-escola na província de Angola. As crianças cujos pais tinham disponibilidade financeira para tal frequentavam o jardim-escola privado.

Porém, para as crianças até aos 6 anos de idade a frequência da escola era facultativa “insidia à crianças privilegiadas²³”. A criança começava a estudar na pré-primária com 6 anos e concluía, após 5 anos de escolaridade, o ensino primário. Os programas de ensino eram aprovados pelo “ministério da educação”²⁴ e a disciplina de História era ensinada na última classe do ensino primário (4º classe), designada por História Pátria.

²³ O contexto pautou-se por algumas reformas na educação mas o acesso de crianças indígenas às escolas era ainda diminuto, atentando na densidade populacional dos nativos.

²⁴ Pronunciamentos do Senhor Director dos Serviços de Educação na Província de Angola, em 1968 na Assembleia Nacional Portuguesa.

Quadro 2.8 - Programa de História do ciclo elementar de ensino primário para aplicação nas províncias ultramarina

Temas	Conteúdos
Aspectos comparativos	Da vida da geração do aluno e dos seus ascendentes mais próximos
Aspectos históricos	Da localidade e da região: monumentos, vias de comunicação, peças de museus ou arquivos, lendas e tradições, etc.
Confronto entre as formas actuais de vida e das várias épocas;	Comunicações, transportes, habitação, alimentação, vestuário, combustíveis, actividades profissionais (feiras, mercados, cte).
Vida dos povos da pré-história	Comparada com a de alguns povos actuais menos evoluídos.
Aspectos essenciais da vida (anteriormente estudados sob forma monográfica e evolutiva) nos séculos correspondentes a épocas importantes da história de Portugal:	Séculos XII, XV, XVI E XVIII
Figuras exemplares da história nacional:	Egas Moniz – o educador do rei; serviços prestados ao rei e a Pátria; o seu acto de lealdade. Rainha Santa Isabel e D. Dinis-traços mais salientes da sua personalidade e da sua acção. Nuno Álvaro Pereira-sentido patriótico e espiritual da sua vida. Rainha D. Filipa de Lencastre e a Ínclita geração-exemplo de esposa e mãe; breve referência a D. Duarte, D. Pedro, D. Henrique e D. Fernando. O Infante D. Henrique-Sagres e os descobrimentos marítimos; consequências na vida nacional e contributo para o progresso da civilização. Vasco da Gama-importância da primeira viagem à Índia por mar. Afonso de Albuquerque-acção no Oriente; integração portuguesa de raças e civilizações; Luís de Camões-o homem, o poeta e o patriota; significado de Os Lusíadas. Os heróis da Restauração-Revolução de 1640; D. Filipa de Vilhena. Salvador Correia e a libertação de Angola. Serpa Pinto, Brito Capelo e Roberto Ivens-as grandes viagens de exploração do continente africano; Sacadura Cabral e Gago Coutinho-a primeira travessia aérea do Atlântico Sul; Heróis de Portugal de Hoje-muitas raças e uma só nação.

Fonte: PROGRAMA do ciclo elementar do ensino primário, Para aplicação nas províncias ultramarina, Portaria n.º 24044, 25 de Abril de 1969 «Diário do Governo n.º 98, I Série 25/4/969, Porto Editora, 1973 (F3-8-319 (15).

No ensino primário português a função educativa da História centrava-se no estudo das estratégias através das quais o Homem procura conhecer-se a si próprio, buscando nas raízes do passado a sua “integração nas realidades do presente e nas virtualidades do futuro. Aprender manter melhor conhecer o que tinham sido os portugueses no transcurso do tempo, qual foi a sua obra, quais as suas responsabilidades, pois que Portugal assumia-se não apenas uma realidade física e espacial, mas, principalmente uma vida colectiva a realizar-se em épocas sucessivas. O estudo do passado permitia a aquisição de pertencer a um corpo social vivo e evolutivo estabelecendo padrões de valores morais e cívicos” (cf. Programa do ciclo elementar do ensino primário, 1973:41). Esta função educativa da História associou-se a diversos conceitos como “honra e dever, patriotismo e cooperação, heroísmo e humildade, lealdade e justiça, progresso e tradição” (Ibid.). O ensino e aprendizagem destes conceitos podem construir no pensamento dos alunos o sentimento de unidade e identidade portuguesa quando são ressaltados no estudo as figuras exemplares da história nacional conforme consta do programa de História do ciclo elementar do ensino primário para aplicação nas províncias ultramarinas (Quadro 2.8).

Para se estabelecer a comparação entre o passado e o presente, no âmbito do ensino da História, a aprendizagem da disciplina, e de outras, assentava essencialmente no método de observação que pressupunha a intervenção ativa dos alunos. O estudo do passado imediato era feito com recurso à alusão à própria vida das crianças e das circunstâncias em que estavam inseridas e que as rodeavam, nomeadamente através de “documentos autênticos, cadernos, livros e utensílios de que se serviram nas classes precedentes, brinquedos, fotografias de álbuns pessoais, colecções de objectos de uso comum; jornal, gravuras ditas e peripécias cuja lembrança se provoca e que podem ser fixadas pela escrita e pelo desenho, tudo concorrerá para estabelecerem relações temporais e noções mais precisas sobre o passado recente” (Programa do ciclo elementar do ensino primário, idem, pág. 41).

A observação direta, enquanto pressuposto do método de observação, concretizava-se na realização de visitas à região. Estas visitas (aulas) eram devidamente preparadas e orientadas para os pontos de interesse histórico da região associados à vida individual ou coletiva da região. Os professores tinham que estar necessariamente munidos de determinado material didático, adequado a cada capítulo do programa. Esses materiais poderiam consistir em recortes de jornais e revistas, fotografias, desenhos, gravuras,

modelos e maquetes. O programa referia que “o mais difícil era o apetrechamento relativo a material de projecção fixa e animada e de gravação e reprodução sonora” (idem, 1973:42). As matérias indicadas no programa foram tratadas em manual profusamente ilustrado, complementado pelo livro de leitura no qual se incluíam textos narrativos relativos a episódios exemplares das figuras mais significativas do passado (cf. idem, pag. 44).

2.2. A organização escolar do ensino secundário

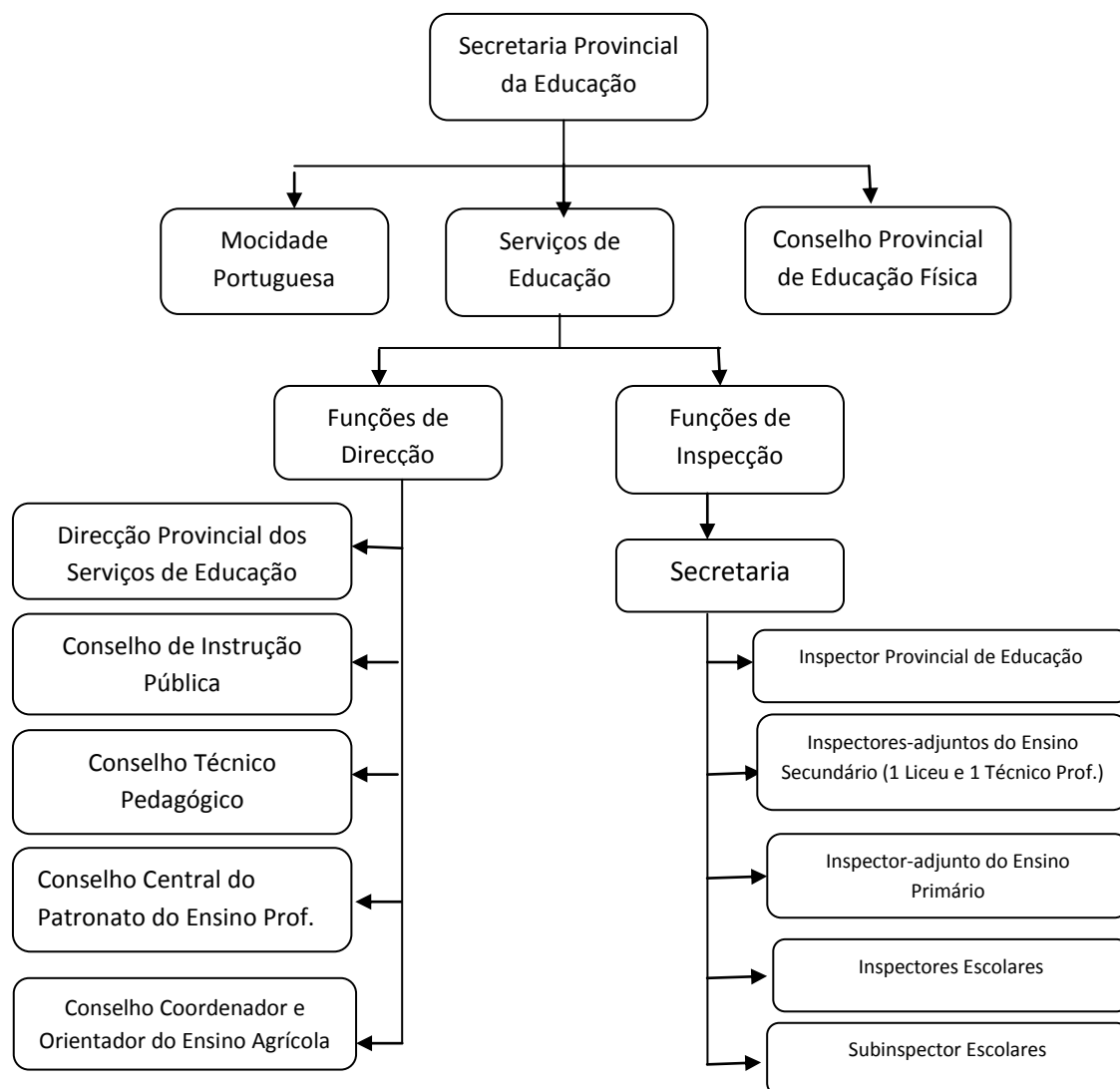
Na província de Angola a orgânica do ensino secundário correspondia à estrutura orgânica do ensino das províncias ultramarinas portuguesas, cuja organização era delineada visando os ramos e anos escolares, ciclos e cursos. A partir de uma elaboração horizontal do organigrama seguinte, Figura 6, é possível compreender a dimensão da formação neste nível de ensino, nomeadamente quanto às escolas elementares, técnicas e liceus.

Os serviços de educação das províncias ultramarinas obedeciam a uma hierarquia político-administrativa. Na sua superestrutura situava-se o Ministério do Ultramar e na sua mesoestrutura as Províncias Ultramarinas. A colónia de Angola tinha segundo a classificação estabelecida para as províncias ultramarinas pelo Ministério do Ultramar, um Governo-Geral, o qual, por sua vez integrava os serviços de educação. A organização administrativa destes serviços funcionava conforme ilustra a Figura 3.6.

No discurso da sessão de encerramento da II Reunião do Conselho Coordenador das Actividades da Educação nas Províncias Ultramarinas, o subsecretário de Estado da Administração Ultramarina, José Coelho de Almeida Cotta, afirmava que “são em número cada vez maior aqueles que procuravam o ensino [...] a educação técnica não pode, porém, ser desacompanhada das humanidades, no que ficaria árida e incompleta” (Ministério do Ultramar, 1966:6). Nos finais dos anos 60 verificar-se-ia nesta província, de acordo com o constante nos boletins oficiais de Angola, um aumento substancial da população escolarizada.

O investimento nas infraestruturas da educação, na província, necessitava ainda de maior intervenção para fazer face às necessidades identificadas. Analisando os boletins oficiais de Angola entre os anos de 1960 e 1975 e o livro de Martins dos Santos (1998) obteve-se um número estimado de instituições escolares do ensino primário, preparatório, liceal e técnico.

Figura 2.4 - Serviços da Educação em Angola

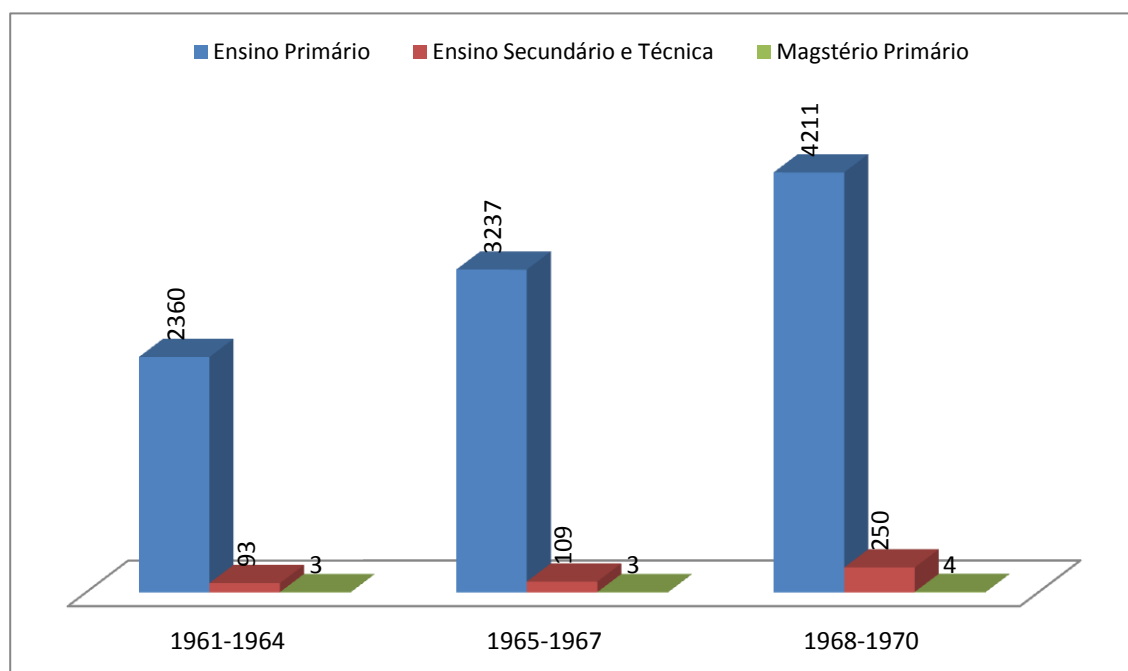


Fonte: A partir de “Ministério do Ultramar. B - Estrutura dos serviços de Educação e Ensino. Orgânica dos serviços de Educação no Ultramar. Direcção- Geral do Ensino. 2ª Repartição. Lisboa, 13 de setembro de 1965”. AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C011_CX032.

Entre estas instituições identificaram-se por distritos 129 escolas do ensino primário (anexo 2); 47 escolas do ciclo preparatório do ensino secundário (anexo 3); 16 liceus (anexo 4); 22 escolas do ensino técnico (anexo 5); 7 escolas do magistério primário (anexo 6) e 12 escolas de Habilitação de Professores de Posto - Ensino Primário (anexo 6). Os dados numéricos das escolas primárias em Angola refere-se à 1963 e foram aproximadamente cento e vinte e nove, porém nos anos seguintes registou-se a falta de informação relativo ao mesmo nível de ensino. Atendendo a verificação na análise dos dados estatísticos das escolas seleccionadas destaca-se o

estudo desenvolvido sobre o número²⁵ de escolas primárias em Angola no livro de Martins dos Santos remetendo-se à apresentação de uma análise quantitativa com os dados numéricos para mais onze escolas primárias (criada em dois anos «1962--1963), comparativamente aos publicados²⁶ pelo Ministério do Ultramar Português em 31 de dezembro de 1961. No que concerne o número de escolas secundárias (cinquenta e uma) publicados pelo Ministério do Ultramar Português em 31 de dezembro de 1961 verifica-se um crescimento relativo para o número de (noventa e sete) escolares secundárias existentes em 1970/1971. Para o ensino de magistério primário, os dados do Ministério do Ultramar Português identifica em 1961 cerca de três escola comparativamente inferior a sete escolas do magisterio primário existentes depois de 1971 na província de Angola.

Figura 2.5- Número de instituições de ensino nos anos 60 em Angola



Fonte: Anuário Estatístico de 1960-1970. Delegação de Angola do Instituto Nacional de Estatística. Direção Provincial dos Serviços de Estatística. Província de Angola - Portugal. Luanda.

O Ministério do Ultramar, através da Direção-Geral de Educação (cf. República Portuguesa - Estado de Angola. Estatuto e Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, 1971), admitia a matrícula de candidatos com idade não superior a 14 anos, completados até 31 de Março do ano escolar ao qual a matrícula respeita (art.º 37.º)

²⁵ Calcula-se a criação de cento e vinte e nove escolas entre 1951 e 1963, dos quais onze foram criadas de 1961 a 1963.

²⁶ Publicou-se dois mil e setecento e quarenta e oito (2748) escolas primárias em 1961.

para o 1º ano das escolas preparatórias públicas. No 2º ano eram admitidos candidatos de idade não superior a 15 anos, identicamente completos até à data de 31 de Março do ano escolar em que era feita a matrícula. O governo colonial português incumbia aos governos provinciais a responsabilidade de fixarem os prazos para a matrícula das escolas públicas em cada ano do ciclo de ensino (art.º 38.º).

Segundo o artigo 67.º do Estatuto “o ciclo preparatório ministrado em escolas públicas era sempre gratuito para todos os alunos internos que ainda não tenham excedido o limite máximo da idade da obrigatoriedade escolar e cujas condições económicas o justifiquem, em termos a definir por despacho do governador da província. Os alunos não abrangidos pela disposição anterior estavam sujeitos ao pagamento das propinas (...)” (cf. República Portuguesa - Estado de Angola. Estatuto e Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, *ibid.*).

Nos anos sessenta o quadro administrativo da província de Angola evidenciava a representação de um número considerável de circunscrições territoriais. O governo colonial tinha como objetivo expandir a rede escolar, através da construção de liceus e escolas profissionais e a maior diversidade oferta de instituição de ensino verificava-se ao nível das escolas profissionais. Refira-se que, para o governo colonial português, dada a imensa necessidade de mão-de-obra aplicada no domínio da economia angolana, os liceus não assumiam tanta relevância. O ensino secundário assumia um papel crucial no ensino profissional dado que, para além da reabilitação de professores, concretizava a nobre missão de formar técnicos para assessoria ao processo de desenvolvimento da política de fomento económico circunscrita na indústria de petróleo, agricultura, entre outras.

O ciclo preparatório do ensino secundário constituía-se a imediata sequência do ciclo elementar do ensino primário, enquanto forma de “ampliação da cultura geral de base, adequada especificamente ao prosseguimento dos estudos em qualquer ramo subsequente do ensino secundário, e como instrumento de orientação dos alunos na escolha desses estudos, a partir da observação das tendências e aptidões” (Decreto n.º 48572 de 9 de setembro de 1968, art.1º). Pretendia identicamente a orientação dos “princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do País e, em promover a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da Nação, estimulando a devoção à Pátria, o sentido da unidade nacional, a valorização da pessoa humana, dentro de um espírito de justiça social, de respeito as sãs tradições, de adaptação às circunstâncias dos

tempos modernos e das várias parcelas do território português, de compreensão e solidariedade internacional” (Decreto n.º 48572 de 9 de setembro de 1968, *ibid.*, art.º 2º).

Quadro 2.9 - Escolas do Ensino Primário e Secundário com registo nos Boletins Oficiais de Angola de 1960-1974

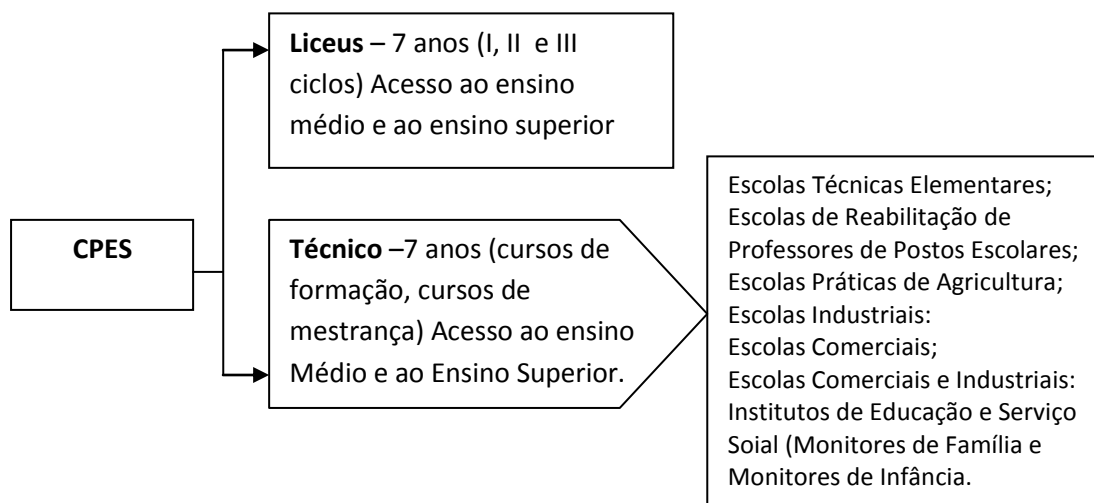
Distritos	Ensino Primário	Ciclo Preparatório Ensino Secundário	Liceus	Ensino Técnico	Magistério Primário	Habilitação Professor	Total
Luanda	25	7	3	4	1	1	41
K.Norte	12	4	1	1	0	1	19
K. Sul	12	7	2	1	0	1	22
Zaire	5	3	0	0	0	1	9
Cabinda	4	1	1	1	0	2	8
Uíge	6	3	1	1	0	1	12
Malange	6	1	1	1	1	1	11
Benguela	9	5	2	2	1	1	20
Huambo	16	4	1	2	1	2	25
Huíla	15	4	1	4	1	2	26
Moxico	3	1	1	0	0	1	6
Bie	1	2	1	2	2	2	9
Namibe	5	2	1	2	0	0	10
Lunda	0	1	0	1	0	1	3
Cunene	3	0	0	0	0	0	3
K.K	1	0	0	0	0	0	1
N.I	6	2	0	0	0	0	8
Totais	129	47	16	22	7	17	233

N.I – Não identificado

Fonte: - Boletim Oficial de Angola, II Série, 1º e 2º semestre, 1960-1974, BMP, C-B-6; Santos, 1998.

Neste sentido, é possível depreender que neste ciclo de estudo a aprendizagem, no âmbito do ensino da História, foi assumidamente narrativa e programática: “narrativa capaz de satisfazer o estado emocional próprio da idade (10 aos 12 anos) dos alunos, em representar os momentos da evolução da vida Pátria; e programática, na formação da educação cívica dos portugueses”, de acordo com o Estatuto e Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, (1971:122). A título de exemplo, ressalte-se o ensino do presente a partir da compreensão do passado, que expõe as figuras da História enquanto homens e mulheres autênticos possibilitando a compreensão de que através da História podemos representar os nossos pelos seus feitos - “os grandes nomes da nossa História não se distinguiram apenas na guerra, mas também nas Artes, nas Letras, na Música, na Ciência, e em outras áreas” (*Ibid.*).

Figura 2.6 - Orgânica do Ciclo Preparatório e do Ensino Secundário (CPES) nas províncias ultramarinas 1971²⁷



Fonte: Orgânica do Ensino nas Províncias Ultramarinas de Portugal – (AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C011_CX032); O plano de estudos deste ciclo compreendia cinco conjuntos letivos, designadamente: A - formação espiritual e nacional, B - iniciação científica, C - formação plástica, D - actividades musicais e gimnodesportivas e E - línguas estrangeiras. Entre estas áreas, no que concerne às aprendizagens da disciplina de História, enquadravam-se a a formação espiritual e nacional, com o “objetivo específico a valorização humanística dos alunos, a progressiva tomada de consciência da origem e valor da comunidade nacional, e uma implantação mais fecunda dos valores religiosos, base de uma aceitação e prática conscientes das normas morais” (Decreto n.º 48572 de 9 de setembro de 1968, *idem*, art.º 5). Ao longo dos diversos anos letivos de formação o aluno adquire conhecimentos de conjunto B – iniciação científica, no sentido de que seja fomentado o interesse pela compreensão dos fenómenos naturais através da iniciação na prática da investigação experimental no contexto da disciplina de raciocínio, que visa toda a ciência, como é observável no quadro 2.10.

Metodologicamente, quanto à aplicação do programa, “o ensino em cada disciplina obedecia a vários princípios entre eles: ter carácter essencialmente activo e prático, com vista a fomentar o desenvolvimento geral das capacidades de cada aluno e despertar o espírito de observação, a imaginação criadora [...] o gosto do

²⁷ O ensino liceal em Angola compreendia três ciclos: o 1º ciclo (1º e 2º ano do liceu – que corresponde com o ciclo preparatório do ensino secundário); o 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano do liceu); e o 3º ciclo (6º e 7º ano do liceu).

empreendimento e do esforço pessoal e o reconhecimento do valor do trabalho; estimular o trabalho de grupo, de modo a fomentar o espírito de cooperação; e adaptar-se às características e às perspectivas de progresso da região onde é ministrado” (Decreto n.º 48572, idem, art.7º).

Quadro 2.10 - Plano de estudos do ciclo preparatório do ensino secundário

Conjuntos	Disciplinas	1º Ano	2º Ano
A	Língua Portuguesa	4	4
	História e Geografia de Portugal	3	2
	Moral e Religião	2	2
B	Matemática	3	3
	Ciências da Natureza	2	3
C	Desenho	2	1
	Trabalhos Manuais	1	2
D	Educação Musical	1	1
	Educação Física	2	3
E	Francês e Inglês	4	3

Fonte: República Portuguesa Estado de Angola. Estatuto e Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Imprensa Nacional de Angola. 1971:24.

As aulas de História tinham a duração de 50 minutos e eram de frequência obrigatória. Geralmente, os programas eram revistos de cinco em cinco anos, de forma a que nos mesmos fossem integradas “as modificações aconselhadas pela experiência, evolução cultural e social, e progresso das ciências e dos estudos pedagógicos” (Idem, art.º10º, p.26).

2.2.1 - O ensino da História nas escolas secundárias

O estudo da História Pátria no 1º ciclo liceal e no ciclo preparatório do ensino técnico estava interligado com a Língua Portuguesa e, de acordo com o programa do ciclo liceal, este plano curricular resumia-se a referências pontuais nos textos de leitura e por outro lado não contribuía para o fomento do interesse pela ação estimulante da História Pátria, “como o mais profundo, o mais intenso e vivo factor “de integração na grande realidade que une os Portugueses como povo [...]” (República Portuguesa - Estado de Angola, idem, pág. 113). No ciclo preparatório do ensino técnico o ensino da História “tinha entre outras, a intenção de provocar estados emotivos capazes de fortalecerem o sentimento pátrio [...] e darem maior solidez à consciência nacional” (ibidem). O ensino de uma dupla disciplina pode acarretar desvantagens, nomeadamente o fato de nem sempre os objetivos sempre atingidos, dadas as exigências primordiais do ensino

da língua Pátria. À reforma das motivações ética-cristã foi prestada uma grande atenção, predominando os princípios do ensino da História quanto às tendências de fatores de materialismo que envolviam o mundo nestes tempos e “que asfixiava o salutar desenvolvimento das expressões de grandeza humana nas novas gerações” (idem, pág.114). O ensino da História aludia às “lições de vida e dos ideais dos seus homens valorosos e dos seus determinantes de acção, à consciência do valor e do lugar que a pátria deve ter na vida e no coração de cada um” (idem).

As crianças deste ciclo de estudos aprendiam, através das atividades escolares, a sensibilidade, a imaginação e a emoção patriótica; “o conhecimento e o amor da história na formação de uma consciência nacional identificavam-se com o conhecimento e o amor do território da pátria, berço da mesma história...” (idem, pág.115). Estes conhecimentos, associados aos hábitos experienciados no contexto da vida familiar e vivenciados na escola primária, contribuíam para aquisição do sentimento de pertença a uma sociedade mais vasta, à Nação Portuguesa.

O Estado Português, procurando abranger todos os membros da coletividade nacional, definiu que as crianças tinham de conhecer melhor a terra, a história e a vida dos portugueses. Com este intuito, o estudo da História e Geografia de Portugal foi integrado no plano de estudo do ciclo preparatório do ensino secundário de modo a que o aluno despertasse e se fortalecesse “ao conhecer exatamente a largueza e a promessa do vastíssimo território que ela abrange. A junção destas disciplinas com objetos de estudo e processos didácticos diferentes justificava-se pela necessidade de serem interpretadas nas suas relações de causa e efeito” (idem, pág.116). A última finalidade desta disciplina respeitava à necessária e “progressiva tomada de consciência da origem e valor da comunidade nacional, essa tomada de consciência não será possível sem ter presente: o condicionalismo geográfico inicial; a transformação do meio ambiente inicial pelo homem; e o novo condicionalismo geográfico resultante dessa transformação” (idem, 118).

O ensino desta disciplina, na colónia de Angola, almejava, de um modo geral, desenvolver a história narrativa, através da História Pátria desenvolver a observação, a imaginação, a reflexão, e ainda raciocínio no âmbito da Geografia Pátria. O programa da disciplina de História e Geografia de Portugal era estudado em dois capítulos denominados A História e a terra dos Portugueses e Como vivem os Portugueses, respetivamente. Para a aprendizagem desta disciplina foi determinada a “utilização de

vários meios de ensino como: textos, colecção de recortes, selos do correio e postais ilustrados, representação de peças de teatro, passeios de estudo, visitas a museus e jornais de parede” (idem, pág. 126). No Ciclo Preparatório do Ensino Secundário estudava-se História nos dois anos do ciclo, como se observar do programa da disciplina de História e Geografia do ciclo preparatório do ensino secundário (cf. anexo 37).

O Ensino Técnico foi um dos ramos do ensino secundário que mais reformas e atividades desenvolveram na província, sendo que as escolas industriais e as escolas industriais e comerciais foram as mais visadas nestas reformas. Note-se que a reestruturação do ensino secundário técnico (Circular da 2.^a Repartição, Série A, N.º 3/72, da Direcção-Geral do Ensino Técnico de 14 de julho de 1972) contempla o fato de a organização do 3.º ano curricular que integra o curso visar assegurar aos alunos que frequentavam o ensino secundário técnico a obtenção de equivalência e/ou a prossecução dos seus estudos no ensino geral, em igualdade de circunstâncias com os estudantes do ramo liceal. O mesmo processo proporcionava também o acesso à continuação dos estudos a outros níveis. Esta reestruturação pretendia responder à necessidade de maior preparação das denominadas “secções preparatórias para os Institutos Médios”, criadas para suprir insuficiências no esquema da formação profissional ministrada nas escolas secundárias. A da equiparação ao nível correspondente ao do curso do liceu tinha como propósito colmatar as necessidades identificadas ao nível dos cargos públicos, tal como aquelas relativas à prossecução dos estudos para outros níveis de escolaridade. Esta reestruturação do ensino secundário técnico resultou na reorientação curricular de alguns cursos devidamente programados em detrimento de outros, tais como por exemplo: a alteração do curso de formação de serralheiro pelo curso geral de mecânica; da formação de eletromecânico pelo curso geral de mecânica e eletricidade; da formação de técnico de tecelagem pelo curso geral têxtil, e do curso geral do comércio pelo curso geral de administração e comércio, entre outros. Em todos os planos de estudo dos vários cursos técnicos a disciplina de História era parte integrante²⁸.

Existiam ainda os cursos gerais, no ensino noturno, como o de mecânica, eletricidade, construção civil, química, têxteis, administração e comércio. Em todos a

²⁸ Ver anexos 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14., 15, 16 e 17.

disciplina de História era estudada, incluindo no ano escolar preliminar do referido curso (anexo 38).

Importa referir que a circular nº 29 de 8 de Agosto de 1962 da Direção-Geral do Ensino Técnico Profissional do Ministério da Educação Nacional veio alterar os planos dos cursos de formação e do ensino de aperfeiçoamento técnico-profissional. Mais, em harmonia com o disposto no artigo 68.º do Estatuto, por despacho ministerial de 2 de Agosto de 1962, ouvida a Junta Nacional de Educação, foi determinado que os cursos de formação de Serralheiro, de Montador-Eletricista e de Eletromecânico passariam a ter uma nova planificação curricular. A disciplina de História de Portugal constaria do plano curricular dos cursos de Aperfeiçoamento de Serralheiro e Aperfeiçoamento de Montador Eletricista, num total de dois tempos apenas em cada curso, no 3º ano escolar (Boletim oficial de Angola, 2º semestre, nº 43, 24/10/1964, p.2837).

Neste modelo de ensino o programa de História estava representado dois moldes distintos. O primeiro era comum a todos os ramos do Curso Geral do Ensino Técnico Secundário, configurando-se um programa adaptado consoante a natureza específica de cada curso. O segundo foi mais direcionado para os vários ramos do Curso Geral e teve como finalidade proporcionar uma amostra de trabalho científico, em História, no sentido de exemplificar como o historiador reconstrói as fases da vida do passado (Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico, 1973:79). Nestes cursos, uma das tarefas fulcrais consistia em capacitar o aluno no sentido de que este estabelecesse relações entre a observação (através de algumas fontes como textos, documentos, gráficos, gravuras, fotografias, mapas, diapositivos, jornais, revistas e outros) e realizasse uma análise da matéria documental para posteriormente efetuar um registo escrito. Esta programação de ensino da História visou estabelecer o equilíbrio entre a quantidade e qualidade culminando na supressão de temas clássicos da História Geral e da História Pátria, entre outros. O conselho didático pedagógico responsável pela construção do programa de História considerava então que “se os tempos lectivos são mais e os temas menos, isto apenas quer dizer *que se deseja aprofundar, seleccionar, fazer pensar, ensinar melhor*” (ibid., pág.80). Para atingir estes objetivos o programa propunha ao professor um tempo máximo para que procedesse à elaboração de uma comunicação que incidisse sobre uma cultura específica, de forma substancialmente construtiva e de grande interesse sociocultural. Este princípio, que partia da aprendizagem da História, não tinha a pretensão de formar investigadores especializados, embora se julgasse “*necessário que*

a própria aprendizagem habitue o aluno a um método do trabalho próprio da ciência que desenvolva a capacidade de observação, que aguça o espírito crítico, que desperte a criação pessoal e que predisponha à apreciação global e dinâmica dos factos” (Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico, idem, pág. 81).

O conteúdo do programa estava cronologicamente sistematizado e compreendia a Humanidade Primitiva, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea e ressaltava na História do Mundo a História de Portugal. Distingue-se positivamente quando em cursos técnicos, a História torna-se uma disciplina complementar para evitar lacunas da formação do raciocínio lógico dos fatos da história em diferentes épocas. Estes conhecimentos constitui ainda, um valor cultural e pessoal independentemente do ramo de formação académica a seguir por cada estudante (ESTADO de Angola, 1973).

Para justificar a estrutura deste novo programa o construtor, entre outros argumentos, aludiu à redução dos temas sobre a História de Portugal que no Curso Preparatório do Ensino Secundário - C.P.E.S. haviam sido abordados de forma aprofundada durante dois anos. A falta necessária desta disciplina curricular no antigo programa demonstrava que os alunos do ensino técnico não tinham esses conhecimentos, tendo-os adquiridos apenas no ensino primário.

A utilização deste programa de reforma consubstanciou-se como ensaio, protagonizado pelos Serviços de Orientação Pedagógica do Ensino Secundário Técnico. Atentando no período de experimentação é possível concluir que pouco ou quase nada se pôde avaliar, uma vez que poucos anos depois ocorreu a descolonização. Por este motivo os programas de ensino em diferentes níveis e ciclos de ensino não foram continuados após a independência de Angola.

A História e Geografia de Portugal era uma disciplina obrigatória no programa de ensino colonial para a equiparação de habilitações à aprovação do ciclo preparatório do ensino secundário. Assim como as outras disciplinas, e de acordo com o programa, era considerada essencial para o efeito da prossecução de estudos, no âmbito do provimento em cargos públicos e ainda para o exercício profissional e fins militares.

No ensino liceal “as reformas de 1932 e 1947 respeitam uma idêntica duração dos três ciclos de estudo, ao passo que a reforma de 1936 adota um figurino original ao propor os dois primeiros ciclos de estudo com a idêntica duração de três anos e apenas

um ano para o terceiro e último ciclo” (Correia, 2002:96). Ao longo desta investigação e em diversas fontes e bibliografias consultadas não foram dadas nenhuma indicação relativo a reforma curriculares do ensino liceal nos anos 60. O início dos anos 60 (1964) foi o período que novos estabelecimentos de ensino liceal começaram a espalhar-se no território da província de Angola. O interesse maior da população para a frequência deste ensino foi notável. Os “programas do curso geral dos liceus de 1954 vigoram até os anos 70 (...) cujas rúblicas programáticas eram pontuais, mantendo-se exatamente as mesmas Observações” (Carvalho, 1995:183). Segundo Martins dos Santos (1970) em “11 de novembro 1948, determinou-se que fosse aplicado (...) os novos programas, em consequência da promulgação do *Estatuto do Ensino Liceal*, de 17 de Setembro de 1947” (pág., 532). O currículo do ensino liceal era fechado não permitindo qualquer adaptação a nível regional, local ou individual ou a introdução de novos componentes. Os planos de estudo e programas das disciplinas eram uniformes para todo o país. Estas características básicas atravessam as reformas de 1932, 1936-1941 e 1947, mas não a de 1972 (idem, Correia, 2002)

O ensino da História no primeiro e segundo ano do ensino liceal era disciplina associada, estudando-se Língua e História Pátria. A partir do terceiro ano do liceu o plano curricular dispunha do ensino de História como disciplina. O programa era imensamente longo contendo vários conteúdos como se pode observar dos anexos 32 a 36 na página 433 e 436. Estes conteúdos eram devidamente antecipados por unidades didáticas.

O terceiro ano do ensino da História no liceu esta constituído por unidades temáticas com organização cronológica da História Antiga que começa na pré história, antiguidade oriental, estuda ainda, as várias civilizações como as fluviais, marítimas, hebraíca e Persa e a antiguidade clássica como a Grécia e Roma (MEN, 1948). No quarto ano, as unidades temáticas correspondiam a: Idade Média com o estudo do Império romano ao oriente, a expansão árabe e a igreja católica; o feudalismo com a formação e desenvolvimento da economia e vida urbana, fundação e desenvolvimento de Portugal e da Inglaterra, a guerra de cem anos, Portugal entre o século XIII e XV; a Idade Moderna com os descobrimentos e conquistas ultramarinas, Renascimento, a expansão da Holanda, Portugal e Espanha do século XV ao XVII e as grandes lutas político-religiosas. No quinto ano liceal, contemplava unidades temáticas que davam continuidade a Idade Moderna tais como: a restauração de Portugal; a expansão da

Inglaterra; o absolutismo e a hegemonia cultural de França; as rivalidades coloniais anglo-francesa; a independência dos EUA; movimento das ideias e grandes inventos técnicos; e a evolução política e social portuguesa. Neste mesmo ano estudou-se ainda a Idade Contemporânea, como a Revolução francesa, a difusão do liberalismo na Europa; Movimentos autonomistas e humanitários, os progressos da ciência e da técnica e as suas consequências político-sociais; a expansão europeia ultramarina e as suas consequências; a igreja e os novos tempos; e Portugal nos séculos XIX e XX. O sexto ano liceal continuava-se a estudar a Idade Contemporânea como a História da civilização grega, romana e bizantina; a igreja católica e os carolíngios; a civilização urbana e a formação das modernas nacionalidades; o papel da igreja católica na civilização medieval. Estudou-se ainda, as características económicas, sociais, políticas, culturais e religiosas da civilização moderna; e civilização contemporânea. No sétimo e último ano liceal, o programa curricular de História continha as unidades temáticas relacionadas com a civilização contemporânea como o seu período de formação; a economia; organização social e a administração pública; a cultura; período de expansão e declínio e a génese da expansão portuguesa; a assistência; o período de reorganização; Constitucionalismo monárquico; a assistência e legislação humanitária; e a República.

Importa sublinhar que o manual escolar assume no processo de ensino-aprendizagem um dispositivo fundamental para desenvolver capacidades, habilidades dos conhecimentos ministrados em aulas de História e em geral. Os manuais escolares no ensino inicial diferenciavam-se ligeiramente dos manuais utilizados na metrópole e constituía uma problemática do ensino colonial nas últimas décadas em que se pretendeu uniformizar o ensino.

3 - O manual escolar de História em Angola

Na província de Angola, durante o período que decorre até 1965, os livros e materiais pedagógicos escolares para as classes iniciais eram adotados a nível local, não sendo os mesmos que os adotados pela metrópole. Neste sentido, “um indivíduo que vindo de fora e querendo montar algum jardim-escola, não podia utilizar os seus livros e material pedagógico da Metrópole pelo facto da província de Angola só poder usar os livros adoptado aí” (Boletim Oficial de Angola de 1968).

No ensino primário a disciplina curricular de História era contemplada na última classe do ciclo, i.e., na 4.^a classe. O manual de História para uso escolar era publicado

em cada ano letivo. A título de exemplo, no ano letivo 1966/67 o mesmo foi publicado pela Livraria Lello e era da autoria de Armando Pimenta, João Pimenta, Eduardo Jorge e Fernando Pires.

As normas relativas ao material didático, estabelecidas pelo Ministro do Ultramar (Estatuto e Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, art. 97, 1971:10), autorizam a utilização dos livros didáticos no respetivo ano letivo. Tais normas eram estabelecidas num procedimento determinado pelo Gabinete de Estudos, anexo à Direção-Geral de Educação (ibidem, art.100), subentendendo o cumprimento do princípio de que o livro tinha que estar em harmonia com a doutrina e moral cristã tradicionais do país ou com os superiores interesses e valores da Nação Portuguesa. A apreciação dos livros de cada disciplina apresentados a concurso era realizada por dois inspetores ou professores da respetiva especialidade, nomeados pelo diretor-geral de educação. Num prazo previamente estabelecido, esta comissão elaborava então um relatório, devidamente fundamentado, no qual constava um parecer sobre o mérito científico e pedagógico absoluto e relativo de cada livro (idem, art.104º).

Em 1961 foram adotados²⁹ para o ensino liceal no Ultramar, nos termos da primeira parte do artigo 338º do Estatuto do Ensino Liceal, os livros de diversas disciplinas escolares do 1º, 2º e 3º ciclo liceal. No currículo do liceu a História apenas eram adoptados os livros para o 1.º e 2.º ciclos, (cf. quadro da relação de livros do Ensino Liceal, anexos 17-21). No final de cada ano letivo os governos provinciais das colónias portuguesas, através da direcção provincial do ensino, publicavam os livros didáticos que seriam utilizados como manual de estudo para os alunos. A sua utilização entrava em vigor no ano letivo seguinte, após aprovação por parte da estrutura superior do ensino geral sediada na metrópole.

Em 25 de Julho de 1961, por competência do Diretor-Geral do Ensino V. M. Braga Paixão, foram publicados os livros para o Ensino Liceal para o ano letivo 1961/62. A escolha dos livros das disciplinas que não tivessem sido visadas era da responsabilidade dos conselhos das escolas. Os livros escolares não diferiam em todos os anos letivos, conforme se constata analisando a relação dos livros escolares do

²⁹ Despacho do Subsecretário de Estado da Administração Ultramarina de 5 de Junho de 1961 conforme a redação da Portaria nº 12 238, de 9 de Janeiro de 1948.

Ensino Liceal utilizado em Angola do ano letivo 1964/65, idêntica à do ano lectivo de 1963/64 (Boletim Oficial de Angola, II Série, 1º e 2º semestre, 1963-1965).

No ensino profissional industrial e comercial a História era estudada exclusivamente na etapa preparatória. Na província de Angola um dos livros utilizados neste nível de ensino havia sido publicado pelo Diretor-Geral do Ensino, Justino Mendes de Almeida, em 25 de Agosto de 1964. Conforme acima referenciado, as disciplinas que não haviam sido mencionadas na escolha do compêndio eram da competência dos conselhos das escolas. Muitas destas publicações de livros escolares tinham expressão em todo o ultramar. Refira-se que, por despacho do Subsecretário de Estado da Administração Ultramarina em 10 de Agosto de 1964, alguns livros e compêndios foram adotados no ensino profissional industrial e comercial do Ultramar (artigo 534º, do Estatuto do referido ensino), para além dos já indicados nos anteriores Diários (Diário do Governo nºs 189, 2ª série, de 13 de Agosto de 1958; 207, 2ª série de 5 de Setembro de 1960; 192, 2ª série de 17 de Agosto de 1961; 231, 2ª série de 1 de Outubro de 1962 e 174, 2ª série de 25 de Julho de 1963 (cf. Anexos 22-24 da relação de livros do Ensino Profissional Industrial e Comercial).

A Direção Provincial da Inspeção Escolar de Angola orientou os conselhos escolares dos estabelecimentos de ensino do ciclo preparatório, do ensino técnico-profissional e do ensino liceal das províncias ultramarinas, no sentido de que se reunissem para proceder à escolha dos livros a serem adotados no ano letivo seguinte - 1972/73. Os governos provinciais teriam então que se pronunciar até ao final do mês de Maio de 1971 quanto à publicação da lista dos livros aprovados. Posteriormente, até 31 de Janeiro, era recomendada a entrega, na Direcção-Geral de Educação, dos livros determinados para todos os graus e ramos de ensino (Boletim oficial de Angola, 1º trimestre, nº 27, 2/2/1972, p.540).

O livro de História era um manual de apoio cuidadosamente avaliado em cada ano letivo e utilizado no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do sistema educativo em Angola. No quadro A4 estão expostos alguns dos livros de História utilizados em diferentes ensinos e expressa a opção atribuída ao livro de história e o papel fundamental da seleção de autores na educação contemporânea. A identificação destes autores expressa o carácter orientador da educação portuguesa ajustado entre a metrópole e a província de Angola nos anos 60. Assim “muitas dezenas

de livros escolares de História foram publicadas ao longo do lapso temporal em análise, sendo ainda difícil prover ao seu inventário completo” (Ferreira, 2008:56). Dos manuais expostos pode-se observar com regularidade a permanências da obra de António Gonçalves Mattoso, “o mais conhecido autor de manuais do período do livro único de História instituído em 1936 pelo Estado Novo” (Ferreira, *ibid.*).

Quadro 2.11 - Relação de alguns livros de História de três níveis de ensino escolar, utilizados em Angola entre 1960 e 1974.

Ano	Nível	Ciclo	Livro de História	Autor
1966/67	Primário	-----	História – 4ª classe (<i>Compêndio de História de Portugal</i>)	Armando Pimenta, João Pimenta, Eduardo Jorge e Fernando Pires
1961/62	Liceal	1.º	Língua e História Pátria (<i>A Nossa Pátria</i>) Dois tomos	M. Viegas Guerreiro
“ “	“ “	2.º	História (<i>História Universal</i>)Três tomos p/ 3.º, 4.º e 5.º anos	António G. Matoso
1962/63	“ “	1.º	Língua e História Pátria (<i>A Nossa Pátria</i>) Dois tomos	M. Viegas Guerreiro
“ “	“ “	2.º	História(<i>História Universal</i>)Três tomos Três tomos p/ 3.º, 4.º e 5.º anos	António G. Matoso
1963/64	“ “	1.º	Língua e História Pátria (<i>A Nossa Pátria</i>) Dois tomos	M. Viegas Guerreiro
“ “	“ “	2.º	História(<i>História Universal</i>)Três tomos Três tomos p/ 3.º, 4.º e 5.º anos	António G. Matoso
1964/65	“ “	1.º	Língua e História Pátria (<i>A Nossa Pátria</i>) Dois tomos	M. Viegas Guerreiro
“ “	“ “	2.º	História(<i>História Universal</i>)Três tomos Três tomos p/ 3.º, 4.º e 5.º anos	António G. Matoso
1967/68	“ “	1.º	Língua e História Pátria (<i>Meu Portugal</i>)	-Beatriz Mendes e Maria Alice Nobre Gouveia
1968/69	“ “	-----	Língua e História Pátria	-----
1964/65	Profissional Industrial e Comercial	-----	História(<i>História Geral e Pátria</i>) Dois volumes	António Gonçalves Matoso e António Henriques
1966/67	“ “	-----	História(<i>História Geral e Pátria</i>) Dois volumes	António Gonçalves Matoso e António Henriques
1969/70	“ “	-----	História(<i>História Geral e Pátria</i>) Dois volumes	António Gonçalves Matoso e António Henriques

Fonte: Boletim Oficial de Angola, 2ª série, (BMPP: C-B-6) de 1960/1974.

4 - O ensino de História nos cursos de professores de Posto do ensino primário elementar

“Estamos no campo das realizações. A apoiá-las, a estruturá-las temos a doutrina conveniente, fundada no cerne da cultura e índole nacionais. Na fidelidade da

aplicação da doutrina apreende-se a nobreza da obra” (José Pinheiro da Silva, Secretário Provincial de Educação de Angola, janeiro de 1969).

O Decreto-Lei N.º 49367, de 8 de Novembro de 1969 “regula o desempenho das funções de direcção, das regularidades de natureza cultural e pedagógica exercida nas províncias ultramarinas”. O mesmo é referenciado no Decreto-Lei n.º 41472 de 23 de dezembro de 1957, que estrutura as direcções provinciais dos serviços de educação em departamentos, mais precisamente da seguinte forma: 1 - do ensino infantil, primário e do magistério primário; 2 - do ciclo preparatório do ensino secundário; 3 - do ensino liceal; 4 - do ensino técnico profissional; 5 - do ensino particular; 6 - dos cultos e instituições culturais. O departamento do ensino infantil, primário e do magistério primário estava também encarregue do expediente das escolas de habilitação de professores de posto escolar (Direcção-Geral de Educação, Serviços Provinciais de Educação, Agência-geral do Ultramar, Lisboa 1970:39).

O regulamento do ensino primário elementar refere que “na província de Angola o pessoal docente compreendia professores do ensino primário elementar, professores de posto escolar e monitores escolares. Os monitores escolares preenchiam as vagas de regência das turmas ou classes de postos de ambiência rural” (capítulo VII, art. 266º secção V), somente quando e enquanto não houvesse professores de posto escolar diplomados. Assim, os monitores desempenhavam as suas funções sob a orientação de professores de posto escolar diplomados ou de professores de ensino primário elementar. A ocupação, por contrato, dos lugares do quadro de professores de posto, era concretizada através de um concurso documental, podendo candidatar-se os indivíduos maiores de 18 anos, diplomados pelas escolas de habilitação de professores de posto escolar e/ou os atuais professores titulares para o ensino rudimentar de adaptação ou rural. Segundo Ávila de Azevedo, diretor dos Serviços de Instrução Pública de Angola entre 1947 e 1957 (D. G. n.º 301, 2.ª s., de 27-XII-1947) “os postos escolares existiram em Angola desde 1937, ao tempo em que chefiava os serviços de instrução, o Dr. Ferreira Rosa, inspector do ensino colonial em 1949” (Boletim geral das colónias. XXV – 292. 1949:132).

Com o aumento do número por cerca de cento e quatro escolas³⁰, nos anos 60 e inícios da década de 70, a Direcção Provincial de Instrução de Angola enfrentava a

³⁰ Em Angola foram criadas oito escolas primárias em 1959; dezasseis em 1960; oito em 1961, dezasseis em 1962; uma em 1963 (Santos, 1998: 515-526) e mais de vinte em 1964 (Santos, ibid. Pág. 627). Ainda nos anos sessenta e início de setenta existia em Angola quarenta e seis escolas do ciclo

realidade de falta de professores no ensino primário em diversos distritos da província. Este fato está patente no Boletim geral nº 25 de Junho de 1960 (22/6/1960) onde no mesmo ano é reportada a abertura de inúmeras vagas para professores nos distritos de Benguela, Bié-Cuando Cubango, Congo, Cuanza-Norte, Cuanza-Sul, Huambo, Huíla, Luanda, Lunda, Malange, Moçâmedes e Moxico. Como observado em capítulo anterior a direção provincial dos serviços de instrução realizou, ao longo das décadas de 60 e 70, diversas campanhas de candidaturas de mestres e professores para colocação no funcionalismo público da província de Angola.

Os professores eram regidos por leis, que estabeleciam os direitos e deveres do pessoal docente conforme a portaria nº 15665, capítulo VII, secção IX de 7/8/1968 (Governo Geral de Angola, 1968:1040 (21)). Para além dos deveres gerais, comuns a todos os funcionários, os agentes do ensino primário oficial em serviço cumpriam outros deveres específicos tais como incutir nos alunos o profundo amor a Deus, à Pátria e à Família, o devido respeito pelos poderes constituídos da Nação e à ordem social estabelecida e ainda ministrar as atividades da Mocidade Portuguesa ou Mocidade Portuguesa Feminina, entre outros, conforme superiormente estabelecido. No que concerne à formação contínua dos professores, os conhecimentos dos docentes eram atualizados através de cursos de preparação docente (Governo Geral de Angola, *ibid*, pág. 1040 (23). A estes cursos qualquer professor podia candidatar-se, apresentando à Inspeção Provincial trabalhos originais que seriam incluídos no programa das atividades referidas caso o inspetor provincial os considerasse merecedores de tal. Importa referir identicamente em início dos anos 60, segundo Amadeu Castilho Soares, o “ensino primário englobava a formação adequada de professores, o que viria a ser concretizado com a preparação de agentes docentes em três níveis: os monitores escolares, os regentes escolares e os professores, correspondentes a dois ciclos de escolaridade primária e à diferenciação do ensino rural e urbano” (Soares, 2002).

Em 28 de Agosto de 1965 o Ministro do Ultramar despachou e publicou um documento que evidenciava o panorama da educação do Ultramar português (Ministério do Ultramar, 1965). Este documento continha suplementos que abordavam os princípios constitucionais e gerais da política da educação, o ensino e cultura nas províncias

preparatório do ensino secundário nos anos seissenta; sessasseis liceus, vinte e três escolas do ensino técnico, e sete escolas do magistério primário no ano lectivo 1968/69, e doze escolas de Habilitação de Professores de Posto no ano lectivo de 1970/71 (ver anexos 3-7).

ultramarinas e a estrutura dos serviços da Educação dependentes do Ministério do Ultramar, entre outros. Na Constituição política da República Portuguesa estavam estabelecidas leis que orientavam o procedimento do governo colonial português relativamente à política educativa do ensino da História nas colónias. A título de exemplo, no artigo 133º constava que “é da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de comunicar e difundir entre os povos da parte ultramarina do território nacional os benefícios da sua civilização”. No título e rubrica, de Educação, Ensino e Cultura nacional, mais precisamente na alínea b) regras gerais, específicas para o Ultramar, são referidos dois pontos, nomeadamente: “I: serão promovidos em expansão e progresso do ensino, educação, cultura e investigação científica no Ultramar, tendo em vista o sentido nacional da nossa função civilizadora e o desenvolvimento das relações daquelas actividades com as actividades similares da metrópole; II – o Estado manterá, como lhe parece conveniente, nas províncias ultramarina, escolas primárias, complementares, médias e superiores e centros de investigação científica. Nas escolas primárias foram autorizadas o emprego do idioma local como instrumento do ensino da língua portuguesa” (Henriques, 2010:131). Referia-se ainda que “nenhuma escola particular frequentada por portugueses, mesmo quando ensine programas próprios oficialmente aprovados, poderá deixar de incluir nestes as disciplinas de português e de História de Portugal. Os programas de ensino da História de Portugal por exemplo, ocupavam um lugar fundamental no Ciclo Elementar do Ensino Primário (da 1ª à 4ª classes), eram as figuras e os factos essencialmente políticos, que os estruturavam” (ibid.).

Para assegurar o bom funcionamento destas instituições de ensino primário nas missões religiosas e posto escolar na província, realizaram-se vários ciclos de formação de professores. Estes cursos conheceram um aumento gradual (conforme se pode observar no quadro estatístico 3.11), por vezes irregular considerando que nos anos 1961, 1962 e 1963 realizaram-se 9 cursos. Entre 1964 e 1968 observa-se um crescimento de professores de ensino primário nos cursos de aperfeiçoamento de professores das missões religiosas não católica, de posto escolar e de cursos de monitores escolares em Angola e tinha como objetivo capacitar os professores para a atividade docente. Nota-se que em 1962 e 1963 as fontes consultadas não apresenta o número de frequência de cursos realizados. Observa-se uma significativa redução de frequência nos professores das missões não católica em 1968, e dos professores do posto escolar em 1965, comparativamente a outros anos cujas causas, não ficaram identificadas neste trabalho.

Os dados obtidos dos cursos de aperfeiçoamento de professores leva a compreender que a inspeção provincial de educação da província de Angola capacitou mais professores das missões não católica (representando 55%) relativamente aos professores de posto escolar.

Quadro 2.12 - Estatística de frequências de cursos de aperfeiçoamento de professores em Angola, entre 1962 e 1968.

Anos	Nº de cursos		Frequência	
	Professores das missões religiosas não católica	Professores de posto escolar	Professores das missões religiosas não católica	Professores de posto escolar
1961 1962	9		a)	a)
1963	1	a)	60	a)
1964	4	3	270	183
1965	3	1	282	36
1966	a)	5	a)	254
1967	3	5	399	182
1968	1	1	52	223
Total	+12	+14	1063	878

a) Falta de dados estatísticos.

Fonte: SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO – Província de Angola (1969:64). *Regulamento e programas dos cursos de monitores escolares*. Inspeção Provincial de Educação- Ensino Primário. Tipografia Angolana, Luanda, pág.64 .

O monitores escolares exerciam atividade docente nas zonas rurais da colónia de Angola, pode-se compreender que era uma das categorias de professores de postos. É um fato que ao longo dos anos 60 se observou um aumento do número de alunos nos cursos de monitores escolares em Angola. Calcula-se que, por volta de 1962 tenham aparecido os primeiros cursos de monitores escolares, ou seja, professores apenas habilitados com a quarta classe, que, nas zonas rurais lecionavam crianças da primeira à quarta classe, em alguns casos com as quatro classes dentro de uma mesma sala de aula” (Zau, 2005:439). Nestes anos, mais de dez mil monitores frequentaram os curso de aperfeiçoamento de professores sendo que mais 87% obtiveram aproveitamento. No que concerne a esta formação destaca-se o alto índice de frequência de alunos no ano de 1968. Os cursos de aperfeiçoamento de professores e os cursos de monitores escolares concorriam para a capacitação dos professores de diferente escolas da colónia. Também,

os monitores escolares eram os professores primários que representaram o elevado número com formação específica, comparativamente a outros.

No ano de 1962 realizaram-se pela primeira vez os cursos de monitores escolares, em Angola. Para o primeiro curso foram organizados programas, horários e normas de atuação, a título experimental, enquanto nos anos seguintes se foram aperfeiçoando os procedimentos praticados. Os cursos decorriam com instruções específicas em função das finalidades a que se propunham e do seu tempo de duração.³¹

Quadro 2.13 - Estatística de frequência e aproveitamento por anos de cursos de monitores escolares em Angola, entre 1962 e 1968.

Anos	Frequência					Aproveitamento				
	1º A	2º A	3º A	4º A	Total	1º A	2º A	3º A	4º A	Total
1962	270	a)	a)	a)	270	264	a)	a)	a)	264
1963	541	250	a).	a)	791	483	234	a)	a)	717
1964	793	476	214	a)	1 483	645	440	192	a)	1 277
1965	708	617	432	a)	1 757	547	541	382	a)	1 470
1966	671	575	543	a)	1 789	594	514	483	a)	1 591
1967	582	582	533	a)	1 697	517	524	481	a)	1 522
1968	696	491	78	1 012	2 277	622	433	67	837	1 959
Total	4 261	2 991	1 800	1 012	10 064	3 672	2 686	1 605	837	8 800

a) Falta de dados estatísticos.

Fonte: SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO – Província de Angola (1969d:63). Inspecção Provincial de Educação- Ensino Primário. *Regulamento e programas dos cursos de monitores escolares*. Tipografia Angolana, Luanda. Pág. 64. Concretizada a preparação específica os monitores escolares estavam habilitados para lecionarem as matérias dos programas do ensino primário elementar. Eram preparados em três cursos sucessivos, sendo no curso do 1º ano preparados para lecionarem a classe pré-primária, no curso do 2º ano para lecionarem a 1ª classe e no curso do 3º ano para lecionarem a 2ª classe. No presente trabalho serão

³¹Os monitores preparados em cursos consecutivos lecionavam a pré-primárias (designação atribuída segundo as exigências, interesses e características da região de Angola) e as 1ª, 2ª e 3ª classes. Para a frequência do 1º ano foram admitidos indivíduos com a 4ª classe; a frequência dos anos seguintes era permitida àqueles que fossem aprovados nos cursos anteriores. Excepcionalmente os alunos poderiam preparar-se para lecionar a 3ª e a 4ª classes do ensino primário (Angola, 1969).

ainda visados, mais pormenorizadamente, os cursos do 4º ano, cuja conclusão possibilitaria lecionar a 3ª classe.

Ao nível da disciplina de Legislação e Escrituração Escolar os monitores eram preparados com noções básicas que lhes permitiam efetuar a escrituração escolar e o preenchimento de mapas estatísticos. No âmbito da Cultura Geral era realizada a revisão dos programas do ensino primário elementar, especificamente quanto à Língua Nacional, Aritmética e Geometria, Ciências Geográfico-Natural e História Pátria.

Na sua formação, os monitores eram instruídos através de lições de Portugalidade, Educação Social e Cívica, Moral e Religião, Formação Rural e Formação Social. As aulas de Portugalidade visavam “programas próprios e pretendiam dar uma ideia exacta de Portugal no mundo, das suas origens, da sua expansão, da sua obra civilizadora, da sua vida no tempo em estudo e do seu futuro e que tinha de ser obra de todos eles (com as aulas de Educação Social e Cívica, Moral e Religião, pretendia-se) inculcar no monitor, através das aulas teóricas e práticas, as boas normas que deviam nortear a vida do Homem, considerado sob a concepção portuguesa e cristã” (Angola, 1969, *ibid.*). De acordo com o referido regulamento estas aulas complementavam-se com o “treino social, através de toda a vida em comum durante o curso: nas aulas, nos recreios, nos jogos, nas cerimónias, na igreja, nas relações com os professores e companheiros, à mesa, no cumprimento dos regulamentos” (*idem*), entre outros. Por sua vez, as aulas de Formação Rural, de carácter prático tinham como finalidade “proporcionar aos monitores a consciência da extrema importância que tem a valorização do meio onde a escola se situa, e ainda, impregnar o ensino do sentido de ruralidade” (*idem*). Nestas aulas ensinavam-se os conhecimentos básicos essenciais para a melhoria da aldeia onde a escola se situava, com o objetivo de que os monitores pudessem posteriormente transmiti-los não apenas aos alunos mas também às suas famílias.

No Canto Coral transmitiam-se canções infantis e patrióticas enquanto estratégias didáticas para que efetivamente se criasse um ambiente de alegria e à vontade (Ferreira et al, 2008).

O corpo docente para lecionação do curso era nomeado em consonância com a finalidade e o tempo de duração do mesmo. Para lecionarem as aulas de preparação específica e de cultura geral eram nomeados professores, para Educação Social e Cívica, Moral e Religião eram indicados Padres; os formadores de Agricultura e Pecuária eram regentes ou agricultores práticos, na área da Saúde e Higiene eram médicos ou

enfermeiros e no domínio da formação social (formação rural) os formadores eram assistentes ou educadores sociais. As aulas de Legislação e Escrituração Escolares eram ministradas pelos diretores escolares distritais, as aulas de Portugalidade pelos dirigentes dos cursos e as de Canto Coral pelos dirigentes dos cursos ou professores que tivessem maior aptidão para as ministrarem.

As condições de admissão dos futuros monitores para a frequência do curso eram regulamentadas pelo Governador-geral e as repartições escolares apenas forneciam as listas dos monitores aos dirigentes dos cursos. Ao longo da formação dos monitores, no curso do 1º ano - do ensino da classe pré-primária - acerca de cada lição os formandos teriam de saber aspetos definidos ou seriam capazes de saber do que tratava a lição, qual a sua finalidade, a razão de ser da lição, os seus efeitos no educando, como se começava a lição, como a mesma se desenvolvia e acabava. Foram disponibilizados aos formandos dois volumes do livro “Didáctica das lições da classe pré-primária” (1º ano) do Ensino Primário Elementar, nos quais constavam os programas de todas as matérias da classe. As aulas eram ministradas de manhã e à tarde. De manhã ocorriam as aulas de didática e à tarde as aulas de cultura e formação. No turno da tarde, entre outras disciplinas, era ensinada a Portugalidade e também a Educação Social e Cívica. Estas disposições eram extensivas ao 2º, 3º e 4º anos dos cursos de monitores escolares.

No quadro acima exposto é possível perceber que nos cursos de monitores escolares para as escolas rurais os conteúdos relativos ao estudo da disciplina de História estavam abrangidos pela disciplina de Portugalidade, de acordo com a organização curricular dos conteúdos administrados. Esta disciplina capacitava os novos professores de conhecimentos sobre a identificação de Portugal enquanto Estado e Nação de pertença dos povos locais.

A História lecionada era a de uma nação pluricultural, fundada como a mais verdadeira e sólida comunidade pluricultural daquela época. Este preceito habitava no pensamento de Gilberto Freire e a ratificação da revisão de 1951 tinha-se constituído uma aproximação a esta ideologia (Bethencourt et al, 1999:39).

A disciplina de Portugalidade abrangia conteúdos que identificavam a História de Portugal e retratavam a Portugalidade enquanto conceito português de multirraciedade e de convivência dos povos com o imperativo do progresso e da civilização. No regulamento e programa dos cursos de monitores escolares consta que *“a convivência dos povos portadores de culturas diferentes na formação das grandes*

nações é enriquecimento das civilizações”(cf. idem, 1969:50). O mesmo documento refere ainda que “*a História de ser recente é toda projectada para o futuro nas suas intenções – para o futuro de uma grandenação que todos – brancos, pretos e mestiços (...), empenhados em consolidar*”(cf. idem, pag.51). Neste sentido, o curso pretendia inculcar noções que deviam estar no pensamento de todos os docentes que incluía.

Quadro 2.14 – Plano de Estudo de Formação de Professores de Posto

Disciplinas	Carga Horária semanal				Total
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Língua Nacional	6	5	6	b)	17
Aritmética e Geometria	3	3	5	“	11
Portugalidade	2	2	2	“	6
Ed. Social e Cívica	2	2	2	“	6
Ciências Geog. Nat.	....	1	2 a)	“	3
Doutrina Moral e Cristã	....	1	.....	“	1
Saúde e Higiene	2	2	.....	“	4
Form. Rural	2	2	.....	“	4
Form. Social	1	1	....	“	2
Moral e Religião	1	....	2	“	3
Canto Coral e (ou) Jogos Sociais	1	1	2	“	4
Legisl. Escolar	1	2	1	“	4
Legisl. Escrit.	1	....	.....	“	1
Didáctica Prática-Prof. Orientador	5	...	2	“	7
Didáctica Prática- monitores	5	...	2	“	7
Prática de L. Nacional	...	4	.....	“	4
Prática de C. Naturais-monitor	...	1	.....	“	1
Prática de Aritmética-monitor	...	5	.....	“	5
Aritmética -Prof.orientador	...	5	.....	“	5
Língua Nac.- Prof.orientador	.....	4	.....	“	4
C. Naturais- Prof.orientador	.....	1	.....	“	1
Total	32	42	26	“	100

a) No 3º ano foi leccionado como disciplina de Ciências Naturais.

b) Falta de dados.

Não era apenas no domínio da Portugalidade que se expunha conhecimentos que subentendiam o objetivo de construir o sentimento de nacionalidade a partir da História; as aulas de Língua Nacional (Português) ou de Aritmética ou mesmo uma simples visita a uma exploração agrícola podiam proporcionar conhecimentos históricos que imprimissem na mente dos futuros professores o pensamento, a ideia, um juízo de profundo sentimento nacional.

Quadro 2.15 – Partes curriculares do plano de Estudo de Formação de Professores de Posto

Parte curricular do estudo	Disciplinas	Carga Horária semanal			
		1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	Total
Disciplinas do ciclo preparatório do ensino técnico profissional	Língua Nacional	4	4	4	12
	História Pátria	3	2	2	7
	Ciências Geografico-Naturais	2	2	2	6
	Matemática	3	3	3	9
	Desenho e Trabalhos Manuais (em dois tempos de 75 minutos)	3	3	2	8
	Moral e Religião	2	2	2	6
	Formação Portuguesa	--	--	1	1
Técnica de desenvolvimento comunitário	Prática de Agricultura e Pecuária; e Trabalhos Rurais ou Formação Feminina (em três tempos de 150 minutos)	12	9	6	27
	Higiene Geral e Rural, Saúde Pública e Socorrismo ou Higiene Geral e Rural, Puericultura e Socorrismo	2	2	2	6
	Actividades Sociais	----	----	1	1
Actividades da Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina, incluindo:	Educação Física e Canto Coral	5	4	4	13
Preparação docente:	Noções Pedagógico-Didácticas	----	2	2	4
	Práticas de Didáctica	---	4	7	11
	Legislação e Escrituração Escolares	----	----	1	1
Estudos dirigidos	-----	9	8	6	23
Total de tempos semanais		45	45	45	135

Fonte: Ministério do Ultramar. O Ensino no Ultramar. Agência-Geral do Ultramar. Gráfica Imperial, Lda. Lisboa. 1966:221-224.

Relativamente ao 3º ano do curso da formação de monitores de posto, o qual se orientava para o estudo dirigido da 3ª classe primária, por vezes poderiam ser realizados, exceccionalmente, no 4º e o 5º ano do curso, o que configurava outro objeto e outras normas e regulamentos. O alargamento do curso para mais anos não previsto no

plano de estudo são praticáveis devido a vários fatores como por exemplo: a repetência do curso.

No sistema colonial esta formação de professores destinava-se primordialmente ao curso de professor de posto para o meio rural. A 4ª classe era determinante para o perfil de entrada e era correspondente ao ensino primário elementar, enquanto o perfil de saída correspondia ao nível secundário concluído. Segundo Filipe Zau, “um despacho do Secretário Provincial da Educação, de 30 de outubro de 1966, determinava que, a partir do exame de instrução primária elementar, vulgarmente designado por exame da quarta classe, se poderiam aceitar candidatos, para a frequência das Escolas de Habilitação de Professores de Posto” (p. 440). Os critérios dos elementos metodológicos e de construção curricular assentavam no desenvolvimento comunitário rural. Refira-se que no currículo das escolas de habilitação de professores de posto a representação de conhecimentos elementares limitava os professores na medida em que eram visados em aspetos que requeriam do docente profundidade profissional. Os conteúdos programados para o curso, embora num contexto de portugalidade, refletiam algumas realidades socioculturais e geográficas de Angola. Os conteúdos ministrados ao longo da formação de professores permitiam ao governo colonial português formar os professores de posto como agentes civilizadores da comunidade onde se inserissem. Até 1964, no ensino primário colonial, para além dos professores de posto que apenas lecionavam nas zonas rurais e arredores da cidade, também existiam os professores primários que, ao contrário dos outros, eram formados para lecionarem nas escolas primárias onde os alunos eram filhos de europeus e assimilados negros.

Com as pressões internas (lutas de libertação e as revoltas) e externas (as pressões da ONU para a descolonização de Angola e para uma melhoria das condições sociais dos nativos), o regime de Salazar foi obrigado a realizar reformas sociais, entre as quais no âmbito da educação. No ensino primário destaca-se, a título de exemplo, a reforma estipulada no Decreto-Lei nº 45908 de 10 de Setembro de 1964, que abolia a diferenciação entre “o indígena e não indígena”, no seio das populações, e atribuía o direito obrigatório à educação primária a todas as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade. Com este decreto o ensino passou a ser generalizado e as reformas curriculares direccionaram-se no sentido da uniformização entre as colónias portuguesas.

A administração e operacionalização dos cursos era da competência da Direção Provincial dos Serviços de Educação e das suas dependências - Repartições e Secções

Escolares Distritais, conforme os termos do 2º. do Artigo 24º. do Decreto-Lei nº 45 908 de 10/9/1964 (B.0.4064). A Inspeção Provincial de Educação de Angola tinha editado o regulamento dos cursos intensivos de preparação de monitores escolares para o exame do 4º ano (3ª classe) do ensino primário elementar, realizado entre 4/3/1968 e 30/3/1968. Foram então admitidos para os cursos de professor de posto os monitores em exercício que obtiveram aprovação no 3º ano do curso (reconhecimento de aptidão para lecionarem a 2ª classe). O curso funcionou com aulas de Preparação Específica e de Cultura Geral. Quanto à preparação específica, os monitores tornavam-se habilitados a lecionarem as matérias constantes no programa da 3ª classe do ensino primário elementar (programa aprovado pela Portaria 20 380). No que concerne à Cultura Geral, ficavam habilitados para a ampliação dos conhecimentos das matérias do ensino primário elementar, no que respeita à Língua Nacional, Aritmética e Geometria e Portugalidade. As aulas ocorriam todos os dias entre as 8h e as 17h40 minutos. No período da manhã havia aulas de preparação específica (didática), repartidas por quatro tempos letivos, cada um com a duração de cinquenta minutos, separados por intervalos de 10 minutos. No período da tarde decorriam as aulas de cultura geral e de preparação das aulas de prática pedagógica do dia seguinte, conforme o quadro 2.16.

Quadro 2.16 - Horário de cultura geral e de prática pedagógica

Tempos lectivos	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sábado
1º - 14 às 14.35	Língua Nacional e História Pátria	Língua Nacional e História Pátria	Língua Nacional e História Pátria	Língua Nacional e História Pátria	Língua Nacional e História Pátria	a)
2º 14.40 às 15.10-	Portugalidade	Legislação	Aritmética	Moral e Educação Cívica	Aritmética	a)
3º - 15.15 às 4º - 16.25	Didáctica pelo professor orientador (preparação da prática pedagógica)					Descanso
5º - 16.30 às 6º- 17.40	Didáctica pelo professor orientador (preparação da prática pedagógica)					

a) Aulas correspondentes ao 3º, 4º, 5º e 6º tempo dos outros dias, com a mesma duração.

Fonte: Angola, Estado de (1969). Serviços de Educação. *Regulamento e Programas de cursos de monitores escolares*. Inspeção Provincial de Educação Ensino Primário. Tipografia Angolana, Luanda.

Nas aulas de Portugalidade eram ensinados conteúdos relativos à posição de Portugal no Mundo e às tarefas que o seu governo estava a desenvolver em todos os

campos visando o progresso de todas as populações dos territórios que constituíam a Nação Portuguesa.

No período da manhã eram lecionadas aulas de Prática Pedagógica com as disciplinas da 3ª classe; a Língua Nacional com leitura, conversação, interpretação e gramática, ortografia e redação, a Aritmética, Ciências Naturais, História Pátria, Trabalhos Manuais, Educação Musical, Educação Social e Cívica, Moral e Religião e Educação Física.

Nas aulas de História Pátria os formandos realizavam as práticas com os conteúdos programáticos da 3ª classe do ensino primário. Os conteúdos englobavam o Castelo de Guimarães enquanto símbolo da Fundação de Portugal; o Infante D. Henrique, os descobrimentos e Sagres; a Rainha D. Leonor, as Misericórdias, a sua importância; o Mosteiro dos Jerónimos, com significância patriótica e religiosa; Portugal em África e as grandes viagens de exploração; e a Unidade Portuguesa no Mundo «de hoje» de D. Aleixo Corte Real, bem como Aniceto do Rosário (muitas raças – uma só Nação).

Os cursos eram definidos e planificados pela direção provincial de educação, que tinha a incumbência de indicar os locais onde decorreriam e o número de professores de posto a frequentar no mesmo. As instruções para o funcionamento destes cursos de aperfeiçoamento de professores de posto diplomados eram elaboradas pela inspeção provincial de educação de Angola. Exemplificando, nos cursos realizados entre 4 e 30 de Março de 1968 apenas participaram os professores de posto diplomados pelas escolas de habilitação de professores de posto do Cuíma e Bela Vista que se tinham formado até ao ano de 1965. A principal finalidade deste curso baseou-se na renovação dos procedimentos didáticos, bem como no revigoramento moral e espiritual dos professores de posto formados há mais de dois anos. Os cursos foram orientados pela Inspeção Provincial de Educação e decorriam em todos os dias úteis, incluindo os sábados. De acordo com as instruções para o funcionamento dos cursos de aperfeiçoamento de professores de posto diplomados pelas escolas de habilitação, no período da manhã eram lecionadas as aulas da disciplina de Práticas Pedagógicas e no período da tarde as disciplinas de Pedagogia, Moral, Portugalidade, Legislação e Didáctica³², pelos professores orientadores. Nas aulas de Portugalidade ensinavam-se conteúdos focalizados na contribuição de Portugal para o conhecimento do Mundo e para o progresso das Ciências, na posição de Portugal no Mundo «de hoje», nas tarefas

³² Aulas realizadas apenas no 3º, 4º, 5º e 6º tempos, com a duração de quatro tempos seguidos, enquanto aos sábados ocorriam no 1º e 2º tempo.

que o governo estava a desenvolver em todas as áreas para o progresso de todas as populações dos territórios que constituíam a Nação Portuguesa e no progresso da Educação em Angola, naqueles últimos anos.

Os formandos do referido curso realizavam a prática pedagógica, que incluía conteúdos da disciplina de História Pátria da 3ª e 4ª classe do ensino primário elementar. Na 3ª classe as práticas versavam sobre conteúdos do programa curricular, baseado em diversos temas como: Luís de Camões; o guerreiro e o poeta e o significado dos Lusíadas; Portugal em África: as grandes viagens de exploração. Na 4ª classe as práticas visavam os temas da romanização e cristianização da Península Ibérica, a ação dos mosteiros e das igrejas catedrais e paroquiais, a expansão além-mar, a ação do Infante D. Henrique e a primeira travessia aérea do Atlântico-Sul.

Quadro 2.17 - Plano de Estudo das Aulas de Prática Pedagógica de curso intensivo para professores primário

Disciplina	Carga Horária Semanal					Total	Período de Aulas
	Pré-primária	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe		
a)Leitura e escrita	9	.....	.....	.....	9	“ “
a)Aritmética	5	2	6		7	“ “
a)Ciências G. Naturais	2	2	3	4	14	“ “
a)Desenho	1	.....	.....	.....	1	“ “
a)Moral e Religião	1	.....	.....	.....	1	“ “
a)Leitura, interpretação e gramática	4	4	4	12	“ “
a)Ortografia	2	1	1	4	“ “
a)Redacção	2	2	1	5	“ “
a)História Pátria	2	4	6	“ “
a)Aritmética e Geometria	6	6	“ “
a) Lições simultâneas	8	“ “
Explicação das aulas em Prática Pedagógica por classe	20	24	24	20	88	Tarde
Pedagogia e interpretação dos programas	12	“ “
Legislação	8	“ “
Moral	8	“ “
Portugalidade	8	“ “
Total	10	18	14	18	20	211	-----

a) Distribuição das aulas de prática pedagógica dentro de cada classe

b) No período da manhã realizavam-se aulas de Didática Prática e no período da tarde aulas de cultura e formação

Através da interpretação dos programas e noções pedagógicas do curso, é possível compreender que a instrução dos alunos-mestres se baseava na premissa do respeito pelos aspetos relevantes do ensino da História, concretizada com recurso aos meios de intuição indireta e visando a História das pessoas (dos próprios alunos, das famílias, entre outros), a História das povoações, dos próprios edifícios, a observação de quadros históricos e as narrações interessantes, entre outros. Neste sentido, constata-se que foram criados mecanismos, nomeadamente ao nível dos cursos de formação contínua de professores, que contribuíam para o objetivo de zelar pelos interesses da educação colonial, proporcionando uma profissionalização dos professores primários através de estratégias de qualificação básica de professores, adquiridas ao nível de ensino secundário.

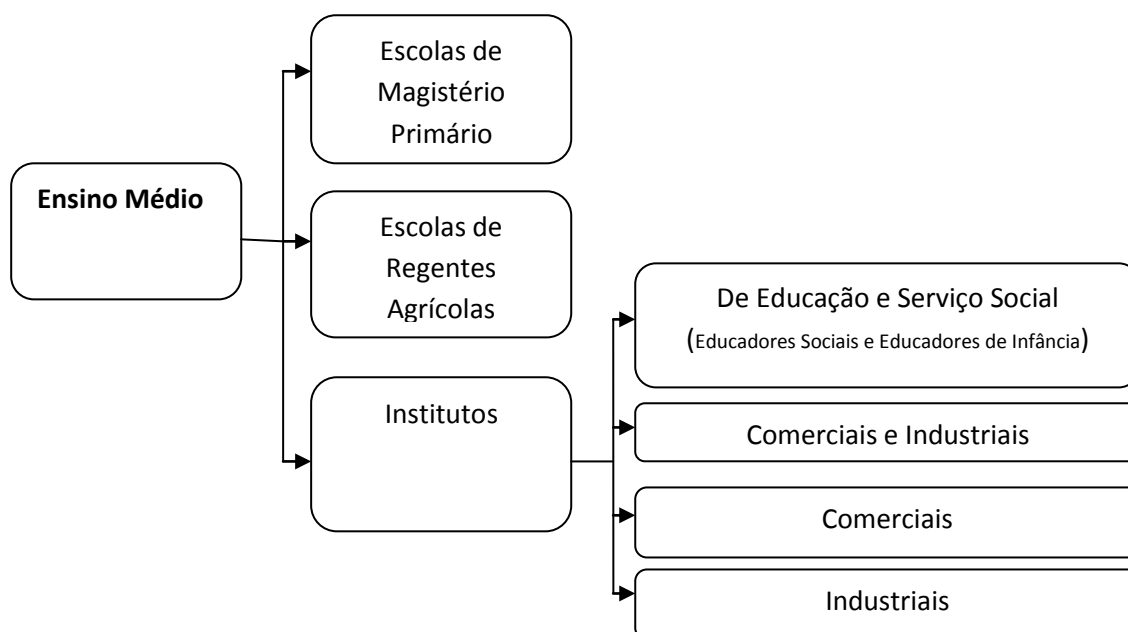
Conforme constante em fontes documentais dos Serviços de Educação da Província de Angola, o inspetor-adjunto para o ensino primário, Almeida Abrantes, referia que “em Angola, mercê da consciencialização perfeita dos princípios que conformam a «batalha do ensino» foram estruturadas as bases e as normas de uma orientação didáctica nova, valioso contributo para a realização de uma escola com meios próprios e definidos em correspondência com as realidades ambientais, e com o alto objectivo, sempre presente no espirito [...] de quem dirige ou de quem educa, [...] duma escola autenticamente portuguesa, definidora da unidade nacional que caracteriza, na diversidade das etnias, das terras e dos costumes. [...]” (Serviços de Educação. Regulamento e programas dos cursos de monitores escolares, 1969:07). No prefácio do regulamento e dos programas dos cursos de monitores escolares de Angola eram indicados os objectivos que definiam os cursos dos monitores que possuíam conhecimentos para serem formados enquanto educadores em diversas zonas rurais da província de Angola. Neste sentido sucedeu um reconhecimento, por parte das autoridades do governo português, quanto à realidade dos povos de Angola, caracterizada pela diversidade cultural.

5. A organização do Ensino Médio

Procedendo-se à consulta da bibliografia disponível, no âmbito do estudo do ensino médio e nomeadamente através dos elementos constantes nos boletins oficiais de Angola, foi possível verificar a escassez de informação documentada relativamente aos investimentos feitos pelo Estado nas escolas do magistério primário e de regentes agrícolas. No que concerne aos Institutos Industriais e Comerciais, mais concretamente quanto aos cursos médios técnicos profissionais, também a quantidade de informação

constante nos boletins oficiais de Angola é residual. Consequentemente, poder-se-á depreender que o investimento do governo colonial português ao nível do setor de ensino, com o propósito da sua extensão à população de Angola, terá sido lacunar.

Figura 2.7 – Organograma do Ensino Médio – Angola anos 60



Fonte: Orgânica do Ensino nas Províncias Ultramarinas de Portugal.

O ensino rudimentar, até 1960 assim designado pelo estado colonial português, posteriormente conheceu a denominação de ensino de adaptação. Para o governo colonial a fomentação do acesso às escolas por parte da população indígena constituiu-se uma questão fundamental e tal objetivo compreendeu uma necessária aposta ao nível da formação de professores e no âmbito da valorização das escolas de magistério primário. Entre as atividades concretizadas com o propósito de dinamizar o setor aludase à reunião do Conselho de ensino de adaptação para a apreciação do projeto de regulamento do ensino primário rural em aplicação experimental em Angola, na data de 18 de Abril de 1963. Neste evento estabelecer-se-ia uma concordância quanto à necessidade de criar uma escola de magistério do ensino de adaptação que teria como objetivo agilizar a formação de professores (DPIEA, 1967). O curso seria então estruturado em dois anos ao invés de quatro e as habilitações mínimas requeridas para a matrícula dos candidatos na escola de magistério do ensino de adaptação consistiriam na comprovada conclusão do 1º ciclo liceal ou do ciclo preparatório do ensino técnico profissional com obrigatoriedade de aprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa, História Pátria e Matemática. Na excecional circunstância de não haver candidatos em

número suficiente, poderiam ainda ser considerados candidatos com aprovação nos exames finais de instrução primária ou no exame de admissão (Ibidem). Mediante um parecer da Junta Nacional de Educação, em 22 de Maio de 1969 a Direcção Provincial dos Serviços de Educação de Angola fixou um despacho datado de 6 de Abril do mesmo ano, redigido pelo Ministério da Educação Nacional. No documento constava o plano da secção para os Institutos Industriais, nomeadamente para os alunos que frequentavam o curso de formação de montador e relativamente ao plano do curso de montador radiotécnico. Neste plano de estudos do curso, para além das disciplinas das áreas técnicas constavam identicamente outras disciplinas específicas da secção preparatória para o ingresso nos Institutos. Note-se que no plano do curso constava a disciplina de História, entre outras disciplinas (ver anexo 8, p. 416).

6 - A Organização da Mocidade Portuguesa em Angola

Representado pelo Ministro do Ultramar (Lei Orgânica do Ultramar Português, portaria nº14787³³ nos termos do n.º III da base LXXXVIII), o Governo da República Portuguesa determinou que o Decreto n.º 37:765 de 25 de Fevereiro de 1950 fosse operacionalizado nas províncias ultramarinas. Tal decreto estipula o regulamento da Organização Nacional Mocidade Portuguesa (O.M.P.), que compreende as seguintes normas de funcionamento: as províncias ultramarinas competiam aos comissariados provinciais com centros previstos; cada província ultramarina teria um comissário provincial, nomeado pelo Ministro do Ultramar depois de ouvidos o respetivo governador e o comissário nacional bem como os delegados regionais nomeados pelos governadores mediante proposta dos comissários provinciais.

De acordo com a legislação em vigor no Ultramar, o regulamento da Organização Nacional Mocidade Portuguesa (M.U, 1954) define algumas cláusulas que redimensionam todo o seu funcionamento em Angola. A título de exemplo, no artigo 1.º, define-se que a O.M.P. abrange todos os jovens do sexo masculino, em idade escolar ou não, e tem por fim estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina, no culto dos deveres morais, cívicos e militares; possui como ponto único a adopção de um símbolo da sua organização, ao lado da bandeira nacional (M.U, ibid., pp.5-7). No artigo 3.º indica-se que a Mocidade Portuguesa abrange todo o Império

³³ Este decreto atribuía autonomia aos governadores locais das colónias nos vários domínios da vida política e social, simultaneamente subordinados diretamente ao Ministro das colónias junto da metrópole (Ribeiro, 1914).

Português, constando ainda no artigo seguinte (art. 4.º), que as províncias são compostas por divisões designadas por regiões, e as regiões por alas cada uma destas terá um patrono que deve estar ligado à História da região. O artigo 5.º refere que pertencem à Organização, com carácter de obrigatoriedade, todos os indivíduos portugueses, estudantes ou não, com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos, bem como todos aqueles matriculados nos estabelecimentos de ensino liceal e técnico profissional, tanto oficiais como particulares [...]; o 6.º artigo alude ao fato de que os seus filiados são agrupados conforme a idade: Lusitos - dos 7 aos 10 anos, Infantes - dos 10 aos 14 anos, Vanguardistas - dos 14 aos 18 anos e Cadetes dos 18 anos em diante. Para manter a geração juvenil na Organização, os estudantes filiados poderiam permanecer nos quadros até à conclusão do curso estipulando-se o limite máximo na idade de 26 anos (Idem). No artigo 7.º consta que a direcção efetiva das atividades da Mocidade Portuguesa cabe, à delegação do Ministro da Educação Nacional [...], enquanto o artigo 8.º estabelece que os professores de qualquer grau de ensino devem colaborar na obra educativa da organização. No artigo 14.º é postulado que os filiados escolares terão normalmente como centro de actividades o estabelecimento de ensino que frequentam (idem, 8).

Em Angola, o comissariado da Mocidade Portuguesa (M.P.) estabeleceu a sede institucional da Organização em Luanda. A direcção era composta por dois comissários provinciais, dois comissários adjuntos, um assistente provincial e um comandante provincial de milícia. Em cada província ultramarina o respetivo comissariado estava subordinado ao governador e os assuntos referentes à M. P. envolviam os serviços de instrução pública (M.U, idem, p.10).

Atentando na estrutura nacional da Mocidade Portuguesa integrada na Direcção-Geral do Ensino do Ministério do Ultramar (1954), é perceptível que a Mocidade Portuguesa detinha a exclusiva responsabilidade e missão relativa à formação dos professores de posto no âmbito do desempenho das suas funções enquanto docentes e ainda dos futuros professores ao nível da fomentação de um sentimento de nacionalidade. A Organização funcionava ao nível do Império Português como uma secção do Ministério da Educação português; na província de Angola existia um Comissariado Provincial da Mocidade Portuguesa hierarquicamente subordinado ao Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa e ao Ministério do Ultramar, e ainda, ao nível da província a Direcção Provincial da Educação.

Na conjuntura do império colonial português a Mocidade Portuguesa consubstanciou-se enquanto corporação política juvenil do Estado e as suas atividades incidiam mais particularmente no contexto escolar, nomeadamente com recurso à realização de atividades com os professores e alunos (MEN, 1950). A sua ação educativa assumia um importante papel ao nível educação cívica e patriótica das crianças e jovens em Angola, orientando-as para o reconhecimento da Nação à qual pertenciam. Sucedia então o prelúdio da educação em prol do Estado-nação e da educação multicultural por parte de todos indivíduos que em Angola frequentavam o sistema educativo. Nas escolas, em Angola, as crianças, os jovens, os professores e os inspetores escolares beneficiavam de uma educação histórica dirigida pela Mocidade Portuguesa, independentemente de serem de origem africana ou europeia. Esta estratégia educativa tinha como objetivo consolidar as ambições do Estado português face a toda a dimensão territorial do Império. Consultando as fontes documentais disponíveis verificou-se notório que já naquele período os autores dos currículos haviam definido os interesses nacionais da Pátria portuguesa enquanto orientados para a formação dos indivíduos e para a defesa da sociedade.

A divisão da Mocidade Portuguesa em Angola nomeava e exonerava os delegados regionais e os professores das salas de Estudo do Lar do Estudante, designadas por Ala, existentes em diversas circunscrições de Angola. No ano de 1961 o Comissário Provincial João Victorino Froes de Almeida dirigia a Organização que, durante o período em estudo, assumia as mesmas funções, de nomeação e exoneração, relativamente a alguns reverendos, cónegos e padres como o assistente religioso do Comissariado Provincial da Mocidade Portuguesa Masculina (Boletim oficial, 1º semestre, nº 16, 18/4/1964, p.1033). Refira-se identicamente que alguns dos delegados regionais das alas provinham das direcções de escolas e do contexto da inspecção escolar, nomeadamente o diretor da Escola Comercial e Industrial do Luso, Morais Monteiro e o inspetor escolar, Leandro Xavier Pereira Júnior (Boletim Of. de Angola 2ª série, 1º semestre, f.10.6/3=65, p.588).

A secção feminina da Organização Nacional Mocidade Portuguesa dependia de duas instituições, do Ministério da Educação Nacional e do Ministério do Ultramar. Em 30 de Janeiro de 1963, fazendo-se representar pelos Ministros da Educação Nacional e do Ultramar, o Governo da República Portuguesa nomeou em sede de comissão a professora efetiva do Liceu Nacional de Bragança (metrópole), a licenciada Maria Ana de Almeida da Luz Silva (Boletim Oficial de Angola, 2ª série, 1º semestre,

nº8,23/2/1963), para o cargo de Comissária Nacional adjunta para o Ultramar; tal cargo visava a secção feminina da Organização Nacional Mocidade Portuguesa nos termos do artigo 3º do Decreto-Lei n.º 43271, de 26 de Outubro de 1960. No dia 27 de Fevereiro do ano de 1965 a Comissária Provincial da Mocidade Portuguesa Feminina de Angola, Maria Judite Fernandes de Miranda, autorizava a criação do Lar da Mocidade Portuguesa Feminina de Benguela e a Casa do Trabalho da Mocidade Portuguesa Feminina de Luanda (Boletim Oficial Angola 1º semestre, nº 9, 27/2/1965, p.519).

Entre os diversos criteriosos concursos dinamizados pela Mocidade Portuguesa destaca-se um que tinha como objetivo o provimento de profissionais para a posição de chefe de secção de quadro de pessoal do comissariado provincial desta Organização. Para se encontrarem habilitados a concorrer os candidatos teriam necessariamente que, entre outros documentos, apresentar uma certidão das suas informações anuais e uma completa certidão do registo biográfico, emitida pelos serviços dada a área onde exerciam profissão anterior. Também através de procedimento concursal a Organização estruturava o seu staff nomeando alguns funcionários. A título de exemplo, na data de 6 de Setembro de 1968, o Comissário Provincial da Mocidade Portuguesa de Angola nomeou o Dr. Fernando António da Costa Cordeiro Gonçalves para o lugar de Chefe dos Serviços Culturais do Comissariado Provincial da Mocidade Portuguesa de Angola (B. Of. de Angola, 2ª série, 4º trimestre, nº 254, de 28/10/1968, p. 3703).

No dia 22 de Outubro de 1968, por intermédio do Secretário Provincial da Educação, José Pinheiro da Silva Governo-Geral de Angola, louva o desempenho do Comissário Provincial Adjunto Interino da Mocidade Portuguesa, Dr. José Casimiro Ferreira de Oliveira, pela reconhecida eficiência no desempenhado das funções do seu cargo, demonstrando sempre reais qualidades de inteligência, dedicação, entusiasmo e dinamismo que colocava ao serviço da causa da formação da juventude através de atividades de carácter cultural, muito especialmente a formação nacionalista, desenvolvidas nas províncias. Reconhecia-se então, de igual modo, que a mesma tinha vindo a conhecer um extraordinário incremento que importava destacar (B. Of. de Angola, 2ª série, 4º trimestre, nº 254, de 28/10/1968, *ibid.*).

Ao longo dos anos compreendidos entre 1968-70 a Mocidade Portuguesa Masculina integrou múltiplos jovens nos cursos de Portugalidade ao nível da metrópole e da província de Luanda. Os cursos de Portugalidade eram organizados e programados consoante os grupos-alvo visado, dirigentes ou filiados, realizando-se nas férias grandes que precediam o ano letivo.

7. O ensino da História de Angola na formação dos inspetores escolares

Ao longo da década de 60 as autoridades portuguesas verificavam, com preocupação, uma realidade que se pautava pela falta de conhecimento relativo aos problemas que se enquadravam no Espaço Português bem como de constantes comportamentos caracterizados pela ausência de interesses da Nação pelos monitores e professores de Posto nas actividades escolares (CPMP, 1968). O assunto mereceu atenção das autoridades coloniais e o Comissariado Provincial da Mocidade Portuguesa (O.M.P.) e a Direção Provincial da Educação promoveram a realização de um colóquio visando o interesse e a relevância dos cursos de Portugalidade (CPMP, *ibid.*). O Comissariado Provincial da M.P., por seu turno foi encarregue da organização do referido curso por parte da Direção Provincial da Educação. Refira-se que a O.M.P. preconizava a ação, esclarecer, mentalizar e fazer autêntica portugalidade junto da juventude (Idem). O modelo corporativo que caracterizava o Estado Português estava patente no exercício pleno e legal de acção que a Organização da Mocidade Portuguesa detinha e demonstrava nas escolas.

Nos finais da década de 60, uma das empreitadas (missão) da Educação na província de Angola, que representou o elevado sentido da nação portuguesa, consistiu em realizar e desenvolver a formação contínua dos professores de posto. O I Colóquio para professores das escolas de habilitação de professores de posto escolar decorreu em Luanda, entre 6 e 12 de Outubro de 1968. Este evento decorreu com a colaboração da Inspeção Provincial de Educação, da Direção dos Serviços de Educação e do Comissariado Provincial da M.P. Feminina, tendo participado trinta Inspetores do contexto do ensino primário da província de Angola, procedentes das localidades da Huíla, São Salvador, Henriques de Carvalho, Bela Vista, Malange, Salazar, Teófilo Duarte, Bié e Moxico (Idem). No colóquio marcaram presença vários preletores, entre os quais José Redinha, que lecionou as matérias abordadas pela Antropologia Cultural. Esta disciplina englobava conteúdos relativos ao meio geográfico e cultural bem como à distribuição étnica da população de Angola: os bosquímanos, os bantos, os europeus e descendentes; alguns exemplos sobre as culturas angolanas; qualidades naturais do africano: no domínio literário e oral, no domínio da cultura técnica, no domínio da arte; morfologia social: as chefias tradicionais, as chefias de idade, a organização da família e sua evolução, os anciãos - gerontocracia. Aluda-se ao fato de que a matéria visada no Colóquio, no âmbito da conjuntura internacional, abordava o pan-africanismo, a negritude, a Organização de Unidade Africana e os agrupamentos regionais, entre

outros temas. A conjuntura específica de Angola foi abordada quantos aos seguintes conteúdos: a situação de guerra revolucionária: seu aparecimento, tentativa de caracterização, natureza dialéctica, extrema complexidade; movimentos emancipalistas: UPA, UNITA, MPLA. Os inspectores eram então capacitados com conhecimentos históricos, tendo o Comissário da M.P., Sr. Fernando Augusto Simões Alberto, afirmado no ato de abertura do Colóquio supra mencionado que *“quem educa tem de fazer formação política, porque um educador é aquele que tem de preparar as gerações do futuro, nos dias em que vivemos, só podem ser plenamente preparadas se, também lhes ensinarmos os aspectos fundamentais da formação política centrada na posição de Portugal unidos”* (CPMP, idem).

Este Colóquio foi também realizado para a formação de inspetores escolares e no seu parecer o Comissário Provincial da M. P. sublinhava que “o evento seria necessário para os elementos da Inspeção uma vez que as funções que desempenhavam requeriam o contacto com professores, pais e autoridades” (CPMP, idem). Note-se que para as autoridades coloniais portuguesa era fundamental uma uniformização da actuação ideológica, que se alcançasse com a mentalização produzida no colóquio. Os objetivos alcançados deste evento foi remetido em relatório ao Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa e dirigindo-se ao Comissário Nacional lia-se o seguinte “Vossa Excelência melhor resolverá”. Com a mesma intenção foi remetido o ofício n.º 8809, datado de 8 de Novembro de 1968 em Luanda, do Comissariado Provincial da Mocidade Portuguesa, ao senhor ministro do Ultramar. Neste ofício constava o relatório final do I Colóquio para professores das escolas de habilitação de professores de posto escolar, anexando-se o programa do evento e ainda subsequentes recortes da imprensa diária de Angola. O evento constituiu notícia de imprensa em alguns jornais da província de Angola, tais como: O Comércio, na edição de 11 de Outubro de 1968, O Comércio e o Diário de Luanda, na publicação de 12 de Outubro de 1968.

O ensino primário elementar funcionava com algumas regras adotadas pelas escolas e coordenadas com a organização política da Mocidade Portuguesa. Essas regras definiam actividades a realizar sem prejuízo dos tempos letivos tendo como principal finalidade, atingir os objetivos educativos. Assim, desenvolviam-se atividades extra curriculares como: festas escolares, passeios, excursões e exposições e, para serem concretizadas os diretores dos estabelecimentos de ensino enviavam atempadamente o programa das actividades à delegação regional da Mocidade Portuguesa e/ou Mocidade Portuguesa Feminina e à repartição escolar distrital. As aulas de História Pátria

leccionadas fora do recinto escolar era iniciativa do agente docente e carecia identicamente de uma comunicação prévia, aos diretores dos estabelecimentos de ensino, quanto à sua realização.

Outras atividades realizadas pelo estabelecimento de ensino eram do conhecimento da Mocidade Portuguesa, nomeadamente a comemoração de efemérides como o dia 1 de Dezembro - dia da Mocidade; 8 de Dezembro - homenagem à Padroeira da Nação; 19 de Março - homenagem aos pais; último domingo de Maio - homenagem às mães ou dia 10 de Junho - dia da Nação, entre outros. Tais celebrações tinham como objetivo envolver a comunidade nas atividades promovidas pelos estabelecimentos de ensino uma vez que os familiares dos alunos eram também convidados a cooperarem ativamente nas mesmas. Neste sentido, a escola participava enquanto elemento ativo na educação histórica e cívica dos cidadãos, nomeadamente, envolvendo a população local e assim prestigiando o papel social exercido na comunidade.

Nas lições de educação física constava conhecimentos históricos que eram parte integrante no currículo para a consolidação da educação patriótica dos estudantes. Muitos destes estudantes eram membros da Mocidade Portuguesa. Com a perspectiva das autoridades colonial portuguesa fazerem da educação escolar o elemento fundamental para a educação patriótica das gerações angolanas entre outros exemplo é citado a do Secretário Provincial Henrique de Araújo StottHowo, quando no dia 29 de Junho do ano de 1972 pronunci-se em Luanda o seguinte: “louvo o professor de Educação Física, Artur Cândido da Silva, pelas qualidades reveladas no exercício da sua profissão a que alia um grande sentido patriótico, que o levou a conceber, planificar e realizar, com um grupo de trinta jovens, a marcha campista Silva Porto-Benguela, numa distância aproximada de 600 km, com a finalidade de evocar o nome de um grande português do passado, o sertanejo Siva Porto, dinamizando assim estes jovens para uma atividade em que demonstraram espírito de sacrifício em favor de altos valores nacionais, vontade indomável e sã alegria de viver” (*Boletim Oficial de Angola*, f.175, 27/7/1972, p. 3415).

Capítulo III – A construção do sistema educativo em Angola, o papel da cooperação internacional e o ensino da História .

1 – A educação e seus desafios na Primeira República.

Quando, em 1975, Angola alcança a independência e um governo recém-formado assume funções, o país enfrentava um quadro dramático muito acentuado no que concerne à realidade socioeducativa, tanto ao nível da população como relativamente aos dirigentes de alguns ramos do governo. Uma das tarefas prioritárias, na constituição do I Governo, foi a do sector educativo. A organização do sistema educativo era dominado por uma perspectiva socialista da educação a partir da construção dos currículos e organização das escolas (André, 2010).

A população angolana era, na sua maioria, cerca de 85%, analfabeta. Durante a Primeira República o setor da Educação, foi por muito tempo dirigido por líderes sem formação superior no âmbito da Educação, ou outra área que contribuísse para responder adequadamente às suas necessidades e demandas. Note-se que um reduzido número dos quadros que constituíam o governo formado na sequência da independência de Angola tinham sido formados em Angola, enquanto metrópole portuguesa e noutros nos países que ao longo da luta de libertação de Angola apoiaram o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Muitos desses indivíduos formaram o governo constituído aquando da Primeira República. Nos diversos setores do governo “os cargos onde era exigido ser-se diplomado as condições de militância eram as mais privilegiadas, seguidas da preparação académica. A sociedade era alimentada numa educação patriótica fundada na ideologia marxista-leninista e organizada pelo Estado” (André, 2010:33).

No sentido de superar muitas das dificuldades que se experimentavam no âmbito do funcionamento de diversos setores do Estado, o governo adotou algumas medidas entre as quais o recurso à cooperação de professores e técnicos de outras nacionalidades, conseguida através do estabelecimento de relações de colaboração com os respetivos governos dos países de onde esses mesmos profissionais provinham.

Concretamente no setor da Educação, a opção do governo em recorrer à ação diplomática consubstanciou-se um modo de fazer face “à gritante situação de explosão escolar, devido à falta de infra-estruturas, de corpo docente, de materiais escolares e de currículos eficientes” (André, 2010:42). Dado o insuficiente nível de escolaridade e de educação das populações, o governo assumiu a regulação do setor enquanto “um importante desafio, a formação de novos quadros, sobretudo de professores, mas,

também, em outras áreas, com o objectivo de garantir uma reconstrução mais rápida e segura da sociedade, o que significava proporcionar um nível de escolaridade à população e melhorar o nível cultural face ao desafio dos princípios da educação [...]” (André, *ibid.*).

O I Congresso do MPLA, realizado em 1977, definiu e aprovou a política educativa de Angola, gerando-se assim condições para que muitas das diretivas que abrangia se constituíssem em linhas mestras para a institucionalização da primeira reforma educativa - que viria a suceder em 1978. Em 1980, no I Congresso Extraordinário do MPLA, foi realizado um balanço das actividades do setor da Educação e Ensino que visava o triénio 1978/80. Esse balanço demonstrou então que “a aplicação do novo sistema educativo foi acompanhada de naturais e previsíveis dificuldades dentro dos condicionalismos gerais da vida nacional” (Angola, 1980:113). Identificaram-se identicamente os considerados pontos críticos salientando-se “a inadequação entre as estruturas orgânicas então existentes no Ministério da Educação e as necessárias para pôr em execução o novo sistema; carência de estruturas físicas e de meios técnicos, materiais e humanos, em quantidade e qualidade para fazer face à explosão escolar verificada e a falta de interiorização e consequente incompreensão para a importância do ensino, por parte de algumas camadas da população e de diversos sectores da vida nacional que deveriam apoiar e compartilhar na aplicação do novo sistema” (*ibidem*).

Passados mais de treze anos essas constatações permaneciam tendo sido “recomendado a tomada de medidas que visavam atenuar os desequilíbrios existentes e projectar um outro” (MED, 1991:28). Todavia, no sistema educativo angolano, a forma como foram organizados os conteúdos e os mecanismos de gestão e administração adoptados, nem sempre permitiam medir efectivamente os passos marcados em direcção ao objectivo traçado, seja por deficiências organizativas, seja por insuficiência de recurso, ou ainda por incapacidade de estender os serviços educativos a todo o território nacional. A partir de então o governo foi adoptando outras medidas e acções estratégicas, entre elas alterações dos programas curriculares de História, em 1992, 1996 para saída da crise educacional tendo culminando com a segunda reforma educativa aprovada em 2001 e reforma curricular implementada em 2004.

Das teorias e metodologias utilizadas para o ensino escolar nesta época quase nada existe como testemunho para o desenvolvimento da história da educação em Angola. A falta de bibliografia de Angola no campo da ciência de histórica constitui

uma realidade. Sobre a historiografia da História de África, de que faz parte Angola, Manuel Maria Difuila³⁴ mencionou no seu artigo apresentado ao colóquio sobre «Construção e Ensino da História de África» que “nos nossos dias (...) a África Contemporânea debate-se com enorme problemas derivados do passado e presente, tais como a herança colonial, a luta contra o subdesenvolvimento, o crescimento da modernização, os sistemas e processos educativos, as questões da identidade cultural (...) (MED-Angola, 1995:51).

Questionado sobre a razão do sistema educativo da sociedade africana não corresponder às necessidades das mesmas sociedades, e sobre a importância da educação, como utensílio, que permite desenvolver o potencial humano de África, Ki-Zerbo, afirmava que: “a educação deve ser considerada como o coração do desenvolvimento. Considera que o principal investimento é o da inteligência, da matéria cinzenta. Mais do que nunca, a educação e o desenvolvimento devem ser postos em equação, na condição de tratar-se de uma educação adaptada. (...) será necessário transformar a educação e não apenas aumentar o número de escolas mantendo os conteúdos e as estruturas actuais” (Ki-Zerbo, 2006:157). Ki-zerbo oferece contributo para que a partir da construção de sistemas de educação dos países africanos possam transformar a educação para o estilo da sociedade «africana» contemporânea.

A obra de Lorenzo Luzuriaga, pela sua importância nas questões educativas de âmbito sociopolítica, sublinha que nos «estudos de algumas bibliografias sobre a educação» figura a responsabilidade do Estado e de outros agentes nas questões da educação. Confirma que “tem surgido nos últimos séculos uma organização educativa de grande extensão e complexidade de que o Estado é seu principal agente, embora não seja o único. (...) o progresso da educação publica actual tem sido possível graças ao Estado até ao ponto de dizer-se que é uma criação sua. Os demais factores: família, igreja têm ficado atrás em comparação com ele” (Luzuriaga, 1965:113). Em alguns países se tem produzido com relação a educação um movimento antiestatal. Nos estados democráticos tem sentido a reacção antiestatal na educação porque deixam livre o jogo das forças sociais, e por outra não impõem ideologia alguma (...) (Luzuriaga, *ibid*). Qual será o quadro de Angola e dos restantes países vizinhos? Talvez esta análise seja prematura fazer no contexto dos Estados em África Austral. No caso de uma educação

³⁴ Angolano, professor de História da Universidade Agostinho Neto e coator de volume -- do livro de História geral de África editado pela UNESCO.

histórica, o mesmo não acontece. Alguns estudos demonstram que os seus teóricos defendem os objectivos do Estado e quando é o contrário considera-se à margem da política do Estado.

A organização curricular no ensino da História por exemplo, deve não só fornecer os conhecimentos sobre a História geral, regional e nacional, mas esses conhecimentos devem permitir que os alunos e professores tomem conhecimentos dos factos históricos ocorridos com outros povos sobre o poder da consciência nacional e cultural.

Para que haja educação Lorenzo Luzuriaga (1964) refere que “é necessário que estejam em presença uma geração de adultos e uma geração de jovens e na acção exercida pelos primeiros sobre os segundos fica por definir a natureza desta acção” (pág.167). Com esta frase pode-se avaliar o valor literário desta obra científica em que esta passagem frásica constitui um ensinamento básico de todos os tempos. Outra ideia do autor refere: “no curso da nossa História se tem constituído um conjunto de ideias sobre a natureza humana, a importância respectiva da nossa diferente faculdade, sobre o direito, e sobre o dever, sobre a sociedade, sobre o indivíduo, sobre o progresso, sobre a ciência, sobre a arte etc que estão na base do nosso espírito nacional: toda a educação, mesmo do rico, pobre, a que conduz a carreiras liberais como a que prepara as funções industriais tem por objectivo fixá-las na consciência” (ob cit, p.168). A educação para a identificação histórica de um povo exige a preparação da consciência nacional das pessoas de forma a idealizar a sociedade que se vive e se deseja. É um mecanismo interactivo e sistémico em várias áreas que comportam uma sociedade e que deve ser exercida e aposta a partir do Estado, na escola, família, meios de comunicação e associações civis.

Luzuriaga (1964) associa as ideias sobre a educação apresentada por Durkheim que refere o “pólo de toda a educação resulta do eixo que cada sociedade se forma sobre um certo ideal do Homem, do que este deve ser, tanto desde o ponto de vista intelectual como físico e moral; que esta ideia é, até certo ponto e mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto se diferencia segundo meios particulares que toda sociedade leva em seu seio” (pág.169). Entre outros trechos citados por Lorenzo Luzuriaga consideramos de igual modo aspectos básicos do conhecimento pedagógico, social, histórico e político quando menciona que “a sociedade são no seu conjunto e cada meio

social particular (classes, família etc) um reencontro enquanto as pessoas se formam. A sociedade não pode viver se entre os seus membros não existe uma suficiente homogeneidade a educação perpétua e reforça esta homogeneidade, fixando de antemão a alma das crianças as semelhanças essenciais que exige da vida colectiva” (Ibid., p. 169). Quanto a fórmula sobre a educação o autor refere que: “a educação é a acção exercida por gerações adultas sobre as que todavia não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físico, intelectuais e morais, que exigem da sociedade política no seu conjunto e no meio especial a que particularmente está destinado” (Luzuriaga, 1964:170).

Ainda sobre a teoria da ideia da educação é lembrada que “a educação não é, pois a persecução de recursos, hábitos e destrezas isolado, como ocorre geralmente na educação tradicional ou em algumas escolas (...) que dão demasiada importância aos hábitos, ou em alguns círculos chamados científicos que fazem dos hábitos mais que o pensamento das bases do reajustamento. A educação tem de ser conduzida como o desenvolvimento em um controlo consciente” (Luzuriaga, 1964a:210). Nas condições que hoje são consideradas a educação para ao longo da vida são apontadas ideias como que “temos de saber, neste sentido, que a escola primária e a secundária e a universidade, todas reunidas, não podem preparar adequadamente para a vida. Necessitamos as escolas primárias e as secundárias e as universidades, mais necessitamos também uma educação dos adultos fazendo todo ele um processo contínuo infinito” (Luzuriaga, 1964a:211). Procura-se compreender que o ensino e a instrução é fundamental para uma sociedade mas esta torna-se a ideal, quando a formação inicial e continuada dos formadores constitui a tarefa essencial da educação de um Estado.

1.1 - O sistema educativo na reforma de 1978

A organização do sistema educativo orienta-se, por razões de ordem sociológica e política, para a promoção de capacidades e competências dos indivíduos, a partir dos diferentes níveis e modalidades de escolaridade e de diversas áreas académicas e profissionais. As experiências do sistema educativo português foram dominantes ao longo de várias décadas em Angola, sendo que as mesmas tiveram a sua inspiração organizacional no sistema educativo francês. Assim vigorava em Angola, segundo a trajectória da educação colonial, um sistema educativo de base portuguesa, com muitas

poucas adaptações organizativas à realidade angolana (conforme se observa no capítulo II).

A independência de Angola foi determinante para se reformar o curricular escolar e por isso foi elaborada uma nova organização do sistema educativo concebida com os ideais da educação socialista para todos os angolanos. Porém, em todo o processo organizativo do sistema de educação foi notório o insucesso escolar devido a “falta de uma planificação de ensino mais eficiente, dos recursos materiais, humanos e financeiros, sendo estes últimos canalizados, na sua maioria, para os custos da guerra civil. No final de quase duas décadas após a independência, eram mais que suficientes as razões para mudar a organização que se apresentava insuficiente face aos novos desafios da história e da educação” (André, 2010: 60).

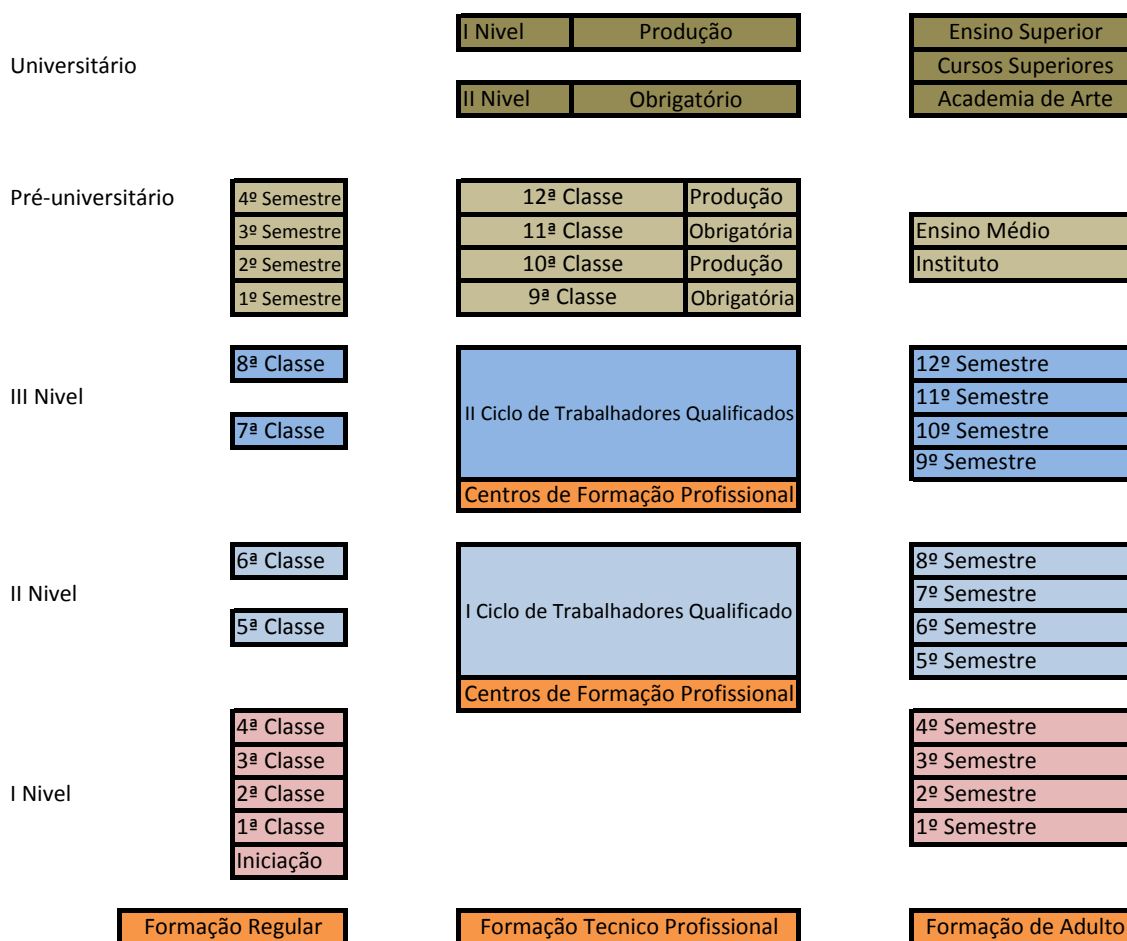
O primeiro sistema educativo apresentava características organizativas que abrangiam desde um primeiro nível de formação obrigatória no ensino de base a um primeiro nível de formação obrigatória no ensino superior. Devido à necessidade de escolarizar a população, o sistema educativo organizava-se, horizontalmente, em subsistemas de ensino não universitário: o ensino de base que compreendia duas estruturas de formação - regular e de adultos -; o ensino médio composto pelo ensino médio técnico de formação profissional e pelo ensino médio normal; e o subsistema de ensino superior que integrava o ensino superior (cf. André, 2010: 62), conforme apresentado na Figura 3.1.

Os níveis de ensino eram constituído por I, que iniciava com a primeira a quarta classe, no II, a quinta e sexta e no III nível a sétima e oitava classe. No ensino pré-universitário os estudos situava-se, numa fase inicial, por semestre com a duração de dois anos e mais adiante três anos. O subsistema do ensino técnico-profissional, vocacionado para a formação do ensino médio, tinha a duração de 4 anos e estavam divididos, organicamente, em dois ramos fundamentais: o técnico e o normal. O ramo técnico destinava-se à formação de técnicos de cursos: industrial, economia, saúde, petróleo, entre outros e o ramo normal era destinado à formação de técnicos a educação, educação física e desporto e economia. O Ensino Superior, estruturado em Faculdades e Institutos Superiores dependia apenas de uma única Universidade do país, designada por “Agostinho Neto”³⁵, surgida, por sua vez da transformação da Universidade de Angola, esta última outrora da era colonial. Os cursos ali ministrados tinham a duração

³⁵ 19 Nome do primeiro Presidente da República Popular de Angola (1975-1979).

de quatro, cinco ou seis anos, e variavam segundo as áreas de formação. O nível de mestrado e doutoramento não eram ministrados ao longo dos primeiros anos de independência.

Fig 3.1 Organização da Educação Escolar em Angola segundo a Reforma Educativa de 1978



Fonte: Ministério da Educação e Cultura de Angola (2001), Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2012-2015), Luanda, Editorial Nzila.

1.2 - O sistema educativo na reforma de 2001

A adopção da Lei nº13/01 de 31 de Dezembro (de Bases do Sistema Educativo Angolano), constitui a legitimidade do novo modelo educativo a ser implementado em toda a República de Angola. Em 2001 a Assembleia Nacional como órgão supremo legislativo da nação Angola, aprova, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) como um instrumento jurídico que consta todos os princípios legais para a organização e funcionamento do novo sistema de educação. No seu artigo 1º (sobre Definição), no 2 ponto, subscrive-se: O sistema de educação é o “conjunto de estruturas e

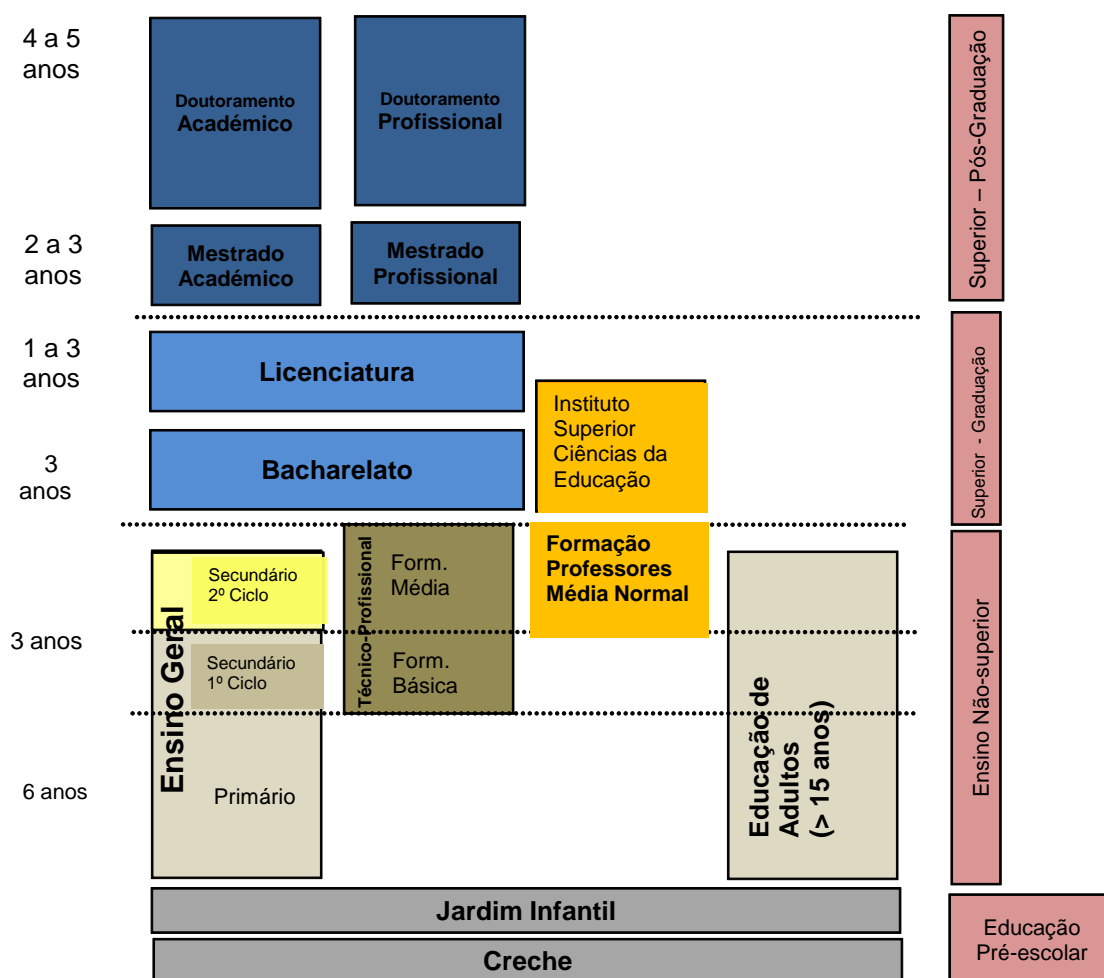
modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social” (ANGOLA, Assembleia Nacional, 2001:1). O ensino, assim como no regime/sistema do ensino anterior, é laico, pela sua independência de qualquer religião (LBSE, Cap. II, art. 5º), gratuito e isento de qualquer pagamento/emolumento pela inscrição, assistência às aulas e material escolar (LBSE, Cap. II, art.7º). O ensino primário, é obrigatório para todos os indivíduos que frequentam o subsistema de Ensino Regular ou o Ensino de Adultos” (LBSE Cap. II, art.8º) (André, 2010).

A reforma educativa de 2001 contém uma organização escolar por subsistemas de formação e ciclos de ensino (ver esquema 2.2), que define o novo sistema educativo, com algumas diferenças, com a organização escolar em vigor desde 1978 Decreto N.º 40/80 de 14 de Maio de 1980. Assim a reforma de 2001 integra seis subsistemas de ensino tais como: Educação Pré-escolar; Ensino Geral; Ensino Técnico Profissional; Formação de Professores; Educação de Adultos; e Ensino Superior (André, *ibid.*).

O subsistema da educação pré-escolar é constituído por creche e jardim infantil. Ao nível da rede do Estado encontram-se poucos investimentos feitos neste domínio sendo que a maioria parte delas é de instituições privadas. O subsistema do ensino geral é composto pelos ensinos primário e secundário, (primeiro ciclo e do segundo ciclo secundários) e compreende as as classes da 1ª à 6ª classe, no ensino primário; 7ª, 8ª e 9ª classe, no 1º ciclo do ensino secundário e a 10ª, 11ª e 12ª classe, no 2º ciclo do ensino secundário, conforme ilustra o quadro da organização escolar da Figura 3.2.

O esquema do Sistema de Educação Escolar de 2001 possui vários ramos entre eles o de formação de professores que tem sido uma das prioridades do sector da educação. Um outro subsistema não menos importante é o de Ensino Técnico profissional. O subsistema da educação de adultos estrutura-se em ensino primário que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização; e o ensino secundário que compreende os 1º e 2º ciclos secundário (Angola, 2001;12). Todo o indivíduo com mais de quinze anos de idade ao ingressar pela primeira vez na escola é abrangido pelo ensino de adultos. O subsistema do ensino superior comporta dois níveis: graduação e pósgraduação. A pós-graduação tem duas categorias: pós-graduação académica; e pós-graduação profissional. A pós-graduação académica tem dois níveis: mestrado e doutoramento. A pósgraduação profissional compreende a especialização (André, 2010).

Fig 3.2 Organização da Educação Escolar em Angola segundo a Reforma Educativa de 2001



Fonte: Angola (2001). Lei de Bases nº13/2001, de 31 de Dezembro de 2001, do Sistema de Educação (LBSEA). Assembleia Nacional. Luanda

Sobre a reforma dos sistemas educativos, André Corsino Tolentino enquanto Ministro da Educação e Cultura da República de Cabo Verde, subscrive o seguinte: «Iniciar o processo de transformação do sistema pela formação e aperfeiçoamento do pessoal docente e de gestão dos sistemas educativos, elementos-chave do sucesso, foi o único caminho. Porém, há que realizar paralelamente a reforma imprescindível, com incidência inevitável sobre a estrutura do ensino, a articulação entre o ensino e a formação técnico profissional, os conteúdos programáticos e curriculares, as metodologias de ensino, a organização ou revisão das cartas escolares (...). O que pode ser menos evidente, sem deixar de ser um factor decisivo do êxito ou fracasso da reforma é o elemento cultural. É defendendo e promovendo a identidade cultural de cada povo que um sistema educativo ganha legitimidade e se transforma num instrumento precioso no processo de transformação da personalidade e da unidade nacional» (Matos et. al., 1994: 176).

2 - Princípio constitucional da educação de Angola (1992 e 2010)

Ao longo da Primeira República as leis vigentes experimentaram algumas revisões, mas foi em 1991 que a revisão da Constituição refletiu a tendência para uma Angola multipartidária. A Segunda República de Angola contemplava, na sua Lei da Revisão Constitucional N° 23/92 de 16 de Setembro de 1992, a promoção de leis a favor da cooperação e da instrução porém sem grandes alterações de substância teórica para o que se pretendia do país. O Título I, referente aos Princípios Fundamentais da Constituição definia no seu artigo 15° que *“A República de Angola respeita e aplica os princípios da Carta da Organização das Nações Unidas, da Carta da Organização de Unidade Africana, do Movimento dos Países Não Alinhados, e estabelecerá relações de amizade e cooperação com todos os Estados, na base dos princípios do respeito mútuo pela soberania e integridade territorial, igualdade [...]”* (Lei 23/92, pág.7). No âmbito do sistema de educação o legislador destacava os Direitos Humanos e identificava a família enquanto crucial interveniente no auxílio do cumprimento da instrução dos indivíduos, sobre o qual o Estado detinha responsabilidade.

O Título II, Direitos e Deveres Fundamentais, no artigo 30ª da Lei Constitucional, alude a que *“as crianças constituem absoluta prioridade, pelo que gozam de especial protecção da família, do Estado e da sociedade com vista ao seu desenvolvimento integral; o Estado deve promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade das crianças e dos jovens e a criação de condições para a sua integração e participação na vida activa da sociedade”* (ibid., Lei 23/92, pág. 9). No que concerne ao papel da família, o artigo 31° determina que *“O Estado, com a colaboração da família e da sociedade, deve promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens e a criação de condições para a efectivação dos direitos económicos, sociais e culturais da juventude, nomeadamente, no ensino, na formação profissional, na cultura, [...] na educação física [...]”* (idem.). Ainda no seu artigo 49°, a mesma Lei estipula que *“1-O Estado promove o acesso de todos os cidadãos à instrução, à cultura, [...]”* (idem, 12).

Constata-se uma preocupação em destacar o papel da família enquanto apoio à educação das crianças e dos jovens para a construção de uma sociedade angolana harmoniosa, não obstante se verifique uma assinalável lacuna quanto ao reconhecimento do papel dos pais na educação das crianças e jovens, tal como no que concerne à desejável prioridade dos idosos no âmbito da protecção das famílias, do Estado e da sociedade. Note-se que no seio das sociedades africanas e atentando concretamente nas

características da sociedade angolana, os pais e os idosos desempenham um papel fundamental na transmissão da educação africana junto das crianças e jovens. É então assente nestes princípios que a cooperação educacional do Estado angolano com outros Estado poderá ser desenvolvida e combinada, não se descurando a identificação do povo angolano.

Os princípios que definiam a política educacional da Primeira República (a laicidade, gratuidade da educação e a organização do sistema educativo de 1978) vigoraram por um longo período de tempo no sistema educacional da Segunda República (1992-2008). Refira-se que foram aprovadas as alterações da organização do Sistema Educativo em 2001 e implementadas em 2004, no final da Segunda República. A Lei de Bases do Sistema Educativo angolano de 31 de dezembro de 2001 definia novos princípios educativos, caracterizados por novos subsistemas de ensino e de aprendizagem cujas bases se constituíam mais estruturadas face às que as antecederam.

As eleições multipartidárias de 2008 produziram determinadas alterações na Lei nº 23/92 de 16 de Setembro de 1992. Não obstante, esta Constituição baseou-se na Constituição de 1992, aprovada pela Assembleia do Povo, que pela primeira vez consagrava a democracia multipartidária em Angola, provida da Lei nº12/91 de 6 de maio de 1991 e, posteriormente, pela Lei de Revisão Constitucional nº23/92. Do ponto de vista da lei relativa à cooperação internacional, no artigo 12.º, visando as Relações Internacionais, o legislador determina *“1. A República de Angola respeita e aplica os princípios da Carta da Organização das Nações Unidas e da Carta da União Africana e estabelece relações de amizade e cooperação com todos os Estados e povos, na base dos seguintes princípios: Respeito pela soberania e independência nacional; Igualdade entre os Estados; Respeito dos direitos humanos; [...]; Cooperação com todos os povos para a paz, justiça e progresso da humanidade”* (ANGOLA, 2010:6-7). No ponto 3, o mesmo artigo indica *“A República de Angola empenha-se no reforço da identidade africana e no fortalecimento da acção dos Estados africanos em favor da potenciação do património cultural dos povos africanos”* (Ibid. pág.7). No artigo 13.º, que versa sobre o Direito Internacional, é referido, no seu ponto 2, que *“Os tratados e acordos internacionais regularmente aprovados ou ratificados vigoram na ordem jurídica angolana após a sua publicação oficial e entrada em vigor na ordem jurídica internacional e enquanto vincularem internacionalmente o Estado angolano”* (Idem). Aludindo ao reforço da identidade africana, na Lei de Revisão Constitucional nº23/92, o legislador reconhece a identidade de Angola enquanto pertença dos valores africanos.

Durante a Primeira República, o Estado promoveu o desenvolvimento e o acesso à educação e à instrução para todo o povo e na Segunda República o acesso de todos os cidadãos a instrução foi identicamente contemplado. Na terceira República verificou-se uma preocupação do legislador quanto à abrangência das múltiplas questões que a Educação envolve, aludindo-se ao ensino, à ciência e à investigação. Note-se que, no Título I - Princípios Fundamentais, o artigo 21.º - Tarefas Fundamentais do Estado na alínea i), identifica a necessidade de *“Efetuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, [...]”* (Idem, 2010:9-10). No artigo 79.º, referente ao direito ao ensino, cultura e desporto, o ponto 1 refere que *“O Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei; 2. O Estado promove a ciência e a investigação científica e tecnológica”* (Idem, 2010:28). O legislador estabelece então o que deve ser um conjunto de prioridades no âmbito da Educação em Angola, perspectivando o mesmo direito para todos os angolanos. Mostra-se também recetivo ao estabelecimento de relações de cooperação internacional com outros Estados, apoiando-se na carta da Organização das Nações Unida e da União Africana.

3- Cooperação estratégica da Educação e os desafios nas Relações Internacionais

A *história do Direito das relações internacionais*, da autoria de Simone Dreyfus (1978), retrata a época entre os anos de 476 e 1918 demonstrando que as relações entre os Estados se caracterizaram pela vivência de um período de hegemonia política e militar à semelhança do grande império Romano, num período de conflito entre os impérios na Europa que se prolonga até à Primeira Guerra Mundial (Dreyfus, 1978). Tais fatos, que retratam o predomínio da Europa relativamente a outros continentes e Estados, originaram caos ao nível das relações internacionais entre Estados. Nos primeiros períodos da crise dos Estados as relações entre os mesmos assumiam preponderante significância para a edificação de um sistema internacional estável nas relações diplomáticas. Porém “as crises de relações originadas por conflitos armados resultaram, ao longo dos tempos, em instabilidade no sistema internacional e [...] a diplomacia era assim consagrada como função reguladora por excelência das relações internacionais [...]” (Badie et al, 1999:12). O predomínio da Europa face a outras

nações expandiu-se para os demais continentes e resultou no início da expansão europeia para a África, Ásia e América.

A história de Angola retrata, naturalmente, acontecimentos que remetem para as relações diplomáticas estabelecidas entre os africanos e os europeus. A época pós-colonial em África caracterizou-se por constantes conflitos armados e a crise nas relações entre os europeus refletiu-se em repercussões nos territórios africanos, resultando em cenários de guerras entre os mesmos. No entanto, após a I Guerra Mundial, as relações entre as Nações pautaram-se por um percurso que se estabeleceu através de relações comerciais e políticas associadas às mesmas guerras. A par destes acontecimentos, os africanos, obtiveram alguns benefícios como a possibilidade de receber instrução, fundamentalmente por parte de missionários, que evoluiu para a formação escolar até o fim do sistema colonial (UNESCO, 2010).

A independência das colónias inglesas, francesas, espanholas e portuguesas, no continente americano, reconhecida pelo Direito Internacional, marcou uma nova etapa das relações internacionais entre Estados. Verificou-se um crescimento ao nível das relações entre os Estados que consequentemente derivou em maiores desafios nas relações entre Estados e governos no que se referia ao sentido de respeito mútuo entre as distintas soberanias e políticas. Estes acontecimentos consubstanciaram a primeira etapa do processo de descolonização a nível mundial e as novas relações entre os Estados e povos incentivaram a conquista de outras independências por parte de povos da colonização, bem como a sua consequente integração na organização mundial - assente no respeito pelos Direitos Humanos. Após 1945 constituíram-se “dois blocos rivais aparentemente e desenvolveram-se ao longo da guerra fria os EUA e a URSS, dois exemplos de Estado que se opuseram à maioria automática dos votos” (Dreyfus, 1978:48) e se apresentavam como representantes dos blocos ocidental e socialista. As relações diplomáticas entre os Estados sobreviviam sob a influência de um ou de outro bloco político, constatando-se um mundo cada vez mais instável.

As primeiras independências do continente africano ocorreram numa conjuntura mundial pautada por divisão entre os Estados. Não obstante as relações internacionais estivessem afetadas pela denominada Guerra Fria, a ONU reconhecia e admitia novos Estados africanos aos quais recentemente havia sido reconhecida a independência. Quando em 1975 Angola alcança a independência, na sua Carta Magna constam leis que definiam a posição do país perante a comunidade internacional e outros povos (Correia, 1996) conforme anteriormente referido na presente dissertação. Em 1977, após a

realização do I Congresso do Partido MPLA, Angola orienta-se para o socialismo do modelo soviético e cubano. O fato de o país ser “admitida pela ONU como 146º membro, em 11 de Dezembro de 1976” (Wheeler, 2009: 381) posicionava o seu governo entre as várias nações do mundo e proporcionava um novo ciclo caracterizado pela abertura às relações diplomáticas, políticas, económicas e sociais com outros Estados. A este respeito, note-se que “Estado representa o objeto das relações diplomática e internacional e [...] é cada vez mais difícil fazer do Estado a componente exclusiva e soberana do sistema internacional [...]” (Badie et al, pág. 12).

No I Congresso do M.P.L.A., em 1977, analisaram-se questões de índole diplomática e esta análise permitiu constatar a evidência de um longo período de desenvolvimento e consolidação de relações com outros países. Estas relações, que abrangiam diversos setores da sociedade, tinham sido primordialmente “concretizadas em tratados de amizade e cooperação e em acordos sobre a cooperação económico-social e técnico-científica” (MPLA/PT, 1980:21). Mais, “o direito internacional [...], as práticas diplomáticas, as próprias regras que presidem às decisões internacionais são, cada uma à sua maneira, marcadas pela identidade estatal respetiva” (Badie et al, pag 17). As autoridades angolanas, confrontadas com um mundo dividido, optaram por delinear e estabelecer ações diplomáticas com países como Cuba, URSS, Brasil e Portugal, aos quais solicitaram apoios e intercâmbio no setor da Educação, cuja superação das dificuldades identificadas se constituía uma prioridade para o Estado.

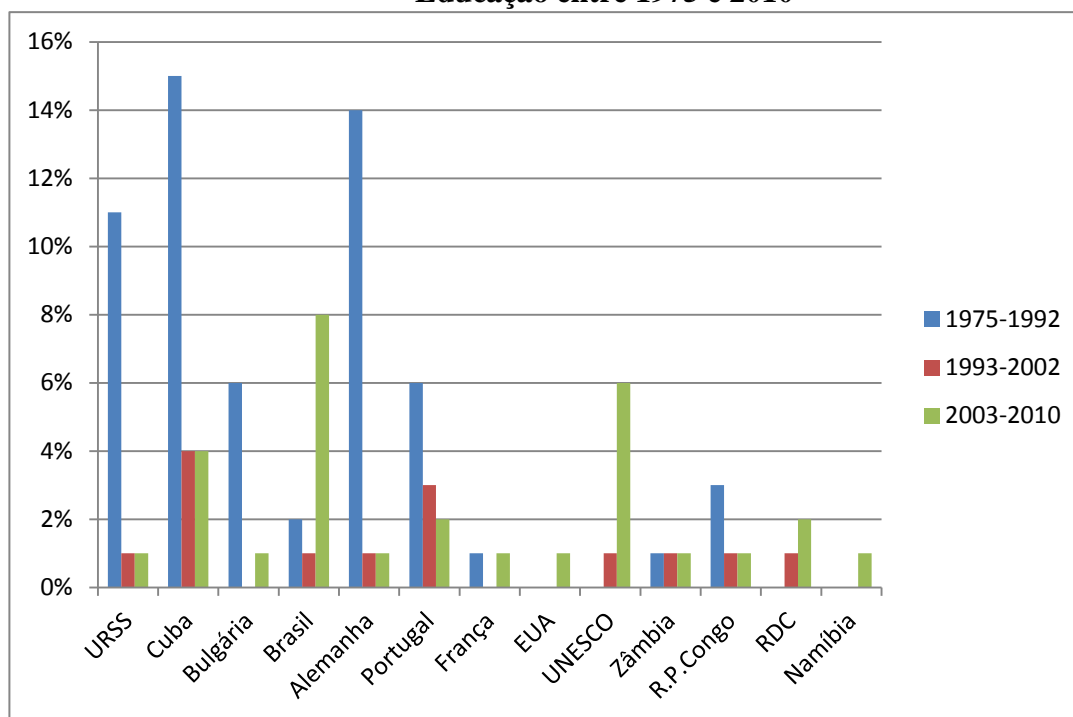
Entre 1978 e 1980 o governo de Angola teve a necessidade de aumentar o número de colaboradores estrangeiros no país, com o propósito de “criar condições para o seu melhor aproveitamento, nomeadamente no domínio da formação de quadros angolanos” (MPLA/PT, 1980:21). A estratégia de envio de estudantes angolanos para a aquisição de formação no exterior foi identicamente fomentada e serviu múltiplos objetivos, entre os quais promocionais, “numa época em que as relações internacionais, não evitando por completo os Estados, são também obra das empresas multinacionais, [...]” (cf. Badie et al, pág. 12-13). Empresas multinacionais, como a CHEVRON e a Elf, entre outras, constituíram-se parceiras do Estado angolano e promoveram a formação dos estudantes e técnicos angolanos sob a sua responsabilidade nos países onde se situavam as suas sedes. Também outras instituições, como Organizações Não Governamentais, operaram como parceiros de Angola face aos problemas que o país experimentava ao nível da Educação. Na perspetiva de Badie o “essencial da actividade internacional tem por objecto a sua regulação, isto é, a definição, a manutenção, a mudança ou a

modificação das regras respectivas” e tal “não diz unicamente respeito aos diplomatas” (ibid., pág. 153) mas também a múltiplos agentes políticos, económicos e sociais.

Enquanto mecanismo de suporte aos governos, a cooperação possibilita que em conjunto com outros Estados ou organismos se proporcione e operacionalize o auxílio necessário para a concretização de ações direcionadas para os diversos setores da sociedade. O direito à Educação, nomeadamente, assume-se uma necessidade global e uma preocupação de todos os Estados e governos. Consequentemente, o Estado angolano, enquanto membro pleno da Organização das Nações Unidas e de outras organizações a nível regional, afirma-se como um Estado soberano e procura o suporte de tratados e convénios internacionais que permitam atuar ao nível do desenvolvimento da Educação.

Depois da paz alcançada, em 2002, em Angola, todo o apoio e medidas emergentes por parte das organizações internacionais e regionais com vista ao desenvolvimento do país tiveram viabilidade e impacto, resultando em alguns sucessos para a sociedade. Entre os diversos países que cooperavam com Angola no domínio educacional, alguns são referenciados neste estudo no total de cento e quarenta e cinco (145) ações diplomáticas representando os atos de cooperação, conforme explicitado na Figura 3.3.

Figura 3.3 Ações diplomáticas de cooperação com Angola, no domínio da Educação entre 1975 e 2010



Fonte: Ministério da Relações Exteriores de Angola, 2012.

De (1975 -1992), a República de Cuba aparece com vantagens na cooperação educacional, seguida da RDA, URSS e Bulgária. Note-se que estes países constituíam-se integrantes ao bloco socialistas que Angola aderiu após a sua independência em 1975. Também, Angola tinha relações diplomáticas com Brasil e Portugal países não pertencentes a este bloco sócio-político-económico, mas com Portugal (antiga potência colonial) o nível de cooperação na educação atingiu os mesmos limites (6%) comparativamente a Bulgária. Este resultado assume que Angola ao longo da Primeira República, independentemente da sua opção política desenvolveu ações diplomática com países que a aposta estratégica foi de partilha para o desenvolvimento da educação. De 1993 a 2002 Cuba continuou a liderar seguida de Portugal e de 2003 a 2010 o Brasil, a UNESCO e Cuba atingiram os níveis mais altos na cooperação com Angola entre outros países estudados.

Passaremos, de seguida, a analisar a cooperação de Angola com alguns países e organizações que ao longo do período de 1975 a 2012 procuraram contribuir com os seus recursos humanos, materiais e financeiros para o desenvolvimento da educação angolana e global

3.1- UNESCO

A UNESCO é uma organização autónoma do sistema das Nações Unidas, de grande dimensão, com atividade no domínio do conhecimento humano. A sigla, que resulta do seu nome em inglês, significa United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). A organização foi proclamada em 16 de Novembro de 1945 e o seu ato constitutivo vigora desde 4 de Novembro de 1946. O órgão supremo da UNESCO é a Conferência Geral, que se reúne de dois em dois anos sob a direção de um Diretor-Geral, eleito por um período de seis anos (presentemente preside à UNESCO o senhor Koichiro Matsuura) (UNESCO, 2007). Uma das missões da organização assenta na cooperação internacional entre os Estados membros nos domínios da Educação, da Ciência, da Cultura e da Comunicação.

A República de Angola aderiu e foi admitida a esta organização em Novembro de 1976, um ano depois da sua independência, mais concretamente durante a XIX^a Sessão da Conferência Geral, em Nairobo (Quénia). Tornou-se membro em Março de 1977, assumindo a responsabilidade de contribuir para um mundo melhor. Em Angola,

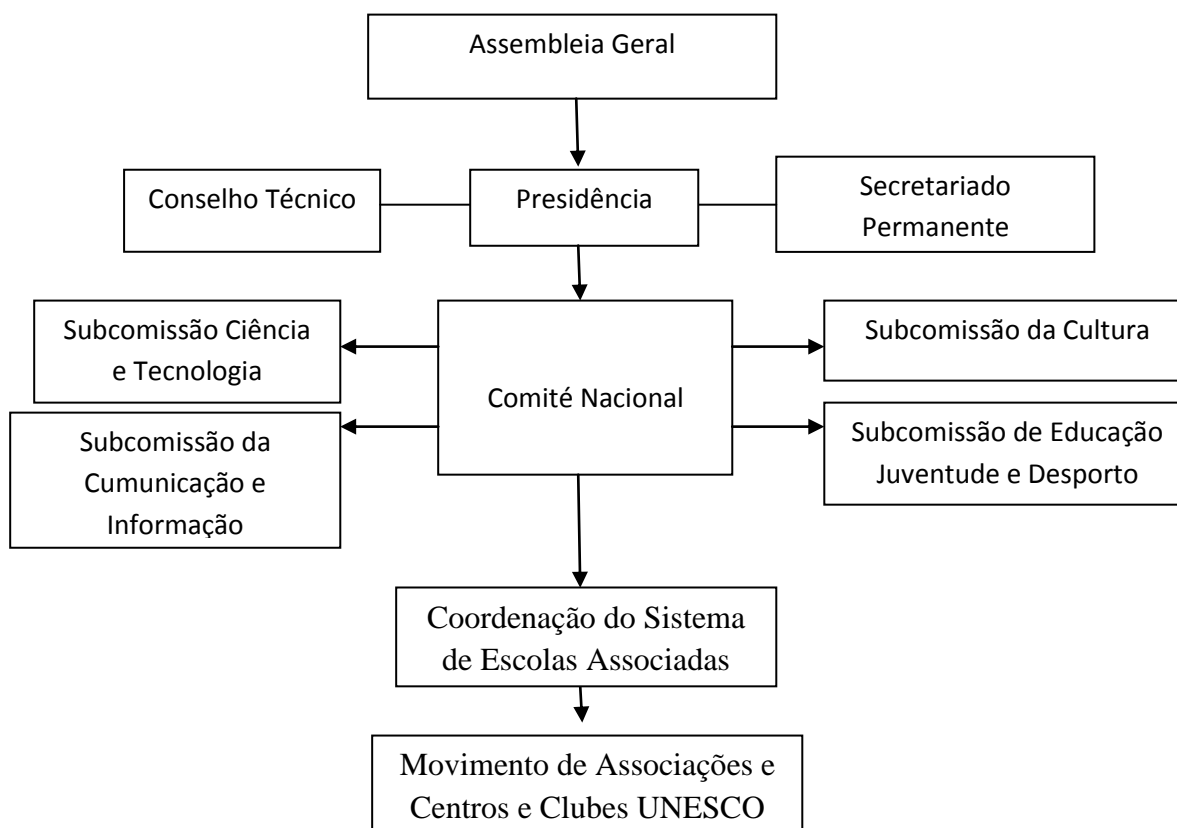
a UNESCO é representada por uma Comissão Nacional (CNU) criada em “conformidade com as disposições do artigo IV da Carta das Comissões Nacionais para a UNESCO, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua 20ª Sessão em 1978 (UNESCO, 1978) ao criar as Comissões Nacionais. Os Estados membros conferem aos CNU, um estatuto (através do ato legislativo ou executivo) dotando-as de estruturas adequadas, bem como de recursos humanos e materiais indispensáveis ao preenchimento das suas funções” (CNU - Memorando, 2006:4). A CNU é constituída pela Assembleia Geral, Presidência, Conselho técnico, Secretariado Permanente, Comissões especializadas, Comitês nacionais, Coordenação do Sistema de Escolas Associadas, Movimento de Associações e Centros e Clubes UNESCO. As comissões nacionais para a UNESCO, instituídas pelos Estados membros, constituem-se como elos de ligação entre o Estado e a Organização e assumem o papel de “intermediários principais da ação da UNESCO e principais interlocutores da organização nos Estados membros” (UNESCO, 2000:706). Da necessidade de assegurar a coordenação, execução e acompanhamento dos programas da UNESCO emergiu a instituição, através do Decreto Presidencial nº 96, de Setembro de 1980, da Comissão Nacional para a UNESCO, (CNU – Angola, s/d:4.). A nível nacional, a CNU apresenta a hierarquia de funcionamento exposta na figura 3.4.

Os Gabinetes de Intercâmbios Internacionais asseguram a ponte entre a CNU e os Ministérios parceiros, cooperando com o Secretariado permanente. A CNU – Angola está ligada a outros grupos da CNU a nível regional, fato que possibilita uma participação em atividades a nível continental. A Conferência estatutária das CNUs para as regiões realiza-se de quatro em quatro anos. Em Angola, a título de exemplo, de “*13 a 17 de 2006 realizou-se a 11ª Reunião Estatutária das Comissões Nacionais da Região África*” (CNU - Memorando, 2006:5). Embora a UNESCO não se constitua uma agência de financiamento destes comitês, recebe fundos de diversas organizações e países ricos que apoiam os seus diversos projetos. Consequentemente, a Organização tem contribuído financeiramente para alguns projetos do governo de Angola.

Várias prioridades no relançamento da educação em África foram direcionadas para a região Austral, uma das regiões fortemente afetadas pela infeção do VIH/SIDA e por constantes conflitos militares. A UNESCO priorizou, entre outras iniciativas, a “Formação de Professores na África subsariana que visa suprir a carência de professores” (UNESCO, 2007:6), incidindo em áreas-chave com o objetivo de acelerar

as ações voltadas para as metas da Educação para Todos, determinada na conferência de Juntien, em 1991.

Figura 3.4 Organigrama da Comissão Nacional para a UNESCO - Angola



Fonte: Comissão Nacional de Angola para a UNESCO – CNU – Secretariado Permanente, s/d, 4-5. Memorando A UNESCO e a Comissão Nacional de Angola para a UNESCO, s/d: 4 e 5.

A 29ª Conferência da UNESCO, realizada em Novembro de 1997, proclamou a “Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras” e, no seu 1º artigo, alude ao fato de que “as gerações presentes têm a responsabilidade de garantir que as necessidades e os interesses das gerações presentes e futuras sejam plenamente salvaguardados” (UNESCO, 1997:4). No artigo 2º, relativo à Liberdade de escolha, considera-se “importante fazer todo o esforço necessário para assegurar, com respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, que as gerações presentes e futuras gozem de plena liberdade de escolha em relação ao seu sistema político, económico e social e sejam capazes de preservar sua diversidade cultural e religiosa” (ibidem). Note-se que o território de Angola viveu durante muitos anos uma guerra civil e, embora a sua pertinência destas normas seja reconhecida, não estariam à data reunidos os requisitos necessários para a sua plena aplicação. Indubitavelmente, a questão do respeito pelos Direitos Humanos constitui-se, em

qualquer sociedade, a chave para o equilíbrio entre o conhecimento histórico do passado e do presente.

A 30ª Conferência da UNESCO, realizada entre 26 de Outubro e 17 de Novembro de 1999, perspetivou uma nova organização estrutural para uma melhor intervenção na sua missão. O texto completo onde se expunha o calendário e as modalidades das reformas da organização foi apresentado na abertura da 158ª Sessão do Conselho Executivo, em Paris, em 19 de Novembro do mesmo ano, pelo Diretor-Geral da UNESCO, Koichiro Matsuura. As reformas tinham como objetivo construir uma UNESCO do próximo milénio. A primeira reforma consistiu em dois momentos, “primeiro no reajustamento ao programa e ao orçamento de 2000-2001 e segundo na preparação da estratégia da UNESCO a médio prazo entre 2000-2007”. A segunda reforma referia-se à “gestão da organização com eficiência e transparência” e a terceira à “simplificação e racionalização da estrutura do secretariado”, enquanto a quarta reforma aludia ao “interesse em restaurar o respeito pelas regras e procedimentos numa completa transparência no recrutamento do pessoal e transferir os procedimentos na gestão dos orçamentos e fontes dos fundos” (UNESCO, 1999). O Diretor-Geral anunciou três tarefas fundamentais para a Organização, designadamente “a redefinição da acção estratégica da Organização; processo do pessoal e a estrutura do secretariado; e questões pertinentes da descentralização” (UNESCO, *ibid.*).

A edificação do Instituto Internacional da UNESCO para o Fortalecimento de Capacidades em África (IICBA), em Addis Abeba, constituiu-se numa das determinações da UNESCO para o continente africano. A este instituto competia a elaboração de um programa, em colaboração com as entidades regionais, nacionais e internacionais e ainda o estabelecimento e manutenção de uma rede com as mesmas entidades com vista ao aumento e fortalecimento das suas capacidades institucionais. O objetivo consistia em “contribuir na elaboração de um programa destinado a satisfazer as necessidades de África em particular e do mundo em desenvolvimento em geral, na esfera da gestão da educação, na elaboração de planos de estudo, a formação do pessoal docente” (UNESCO, 1999:31). Almejava também “promover a investigação sobre questões e problemas educativos específicos, cujos resultados poderão contribuir aos objetivos e desenvolvimento do ensino” (*ibidem*, pag. 32).

No âmbito do projeto do MED-Angola/Banco Mundial entre 1999 e 2000, foram enviados para Angola peritos e consultores, para que participassem nas alterações dos programas curriculares das disciplinas. Entre as alterações efetuadas, não se constatou

conteúdos relativos aos Direitos Humanos e à multiculturalidade nos programas curriculares de História. Em 1999 a Conferência da UNESCO definiu a necessidade de melhorar os conteúdos e os métodos da educação em matéria de Direitos Humanos. (idem) A UNESCO participou em diversas tarefas como o procedimento de análises comparadas de conteúdos e manuais de Direitos Humanos e a determinação das melhores práticas de educação em matéria de Direitos Humanos, entre outras. As abordagens no âmbito dos Direitos Humanos implicam, entre outras questões, a diversidade cultural. Neste sentido, a Conferência supramencionada proporcionou amplos contributos para o desenvolvimento de políticas educativas no domínio da História, nomeadamente nos Estados em desenvolvimento. Relativamente à desejável diminuição das disparidades no âmbito da comunicação e da informação, observadas entre múltiplos países e regiões do mundo, o Diretor-Geral determinou a premência de “ajudar as organizações públicas de radiodifusão e televisão a cumprir sua tarefa de atender às necessidades educacionais e culturais da sociedade, e promover o desenvolvimento de produção audiovisual endógena como elemento fundamental da preservação da diversidade cultural” (UNESCO, 2000:78).

Em 2003, uma delegação da UNESCO, chefiada por Cláudia Harvey, visitou Angola com o objetivo, entre outros, de “analisar os procedimentos para a efetivação da resolução do projeto sobre o reforço da cooperação entre a UNESCO e a República de Angola” (CNU- Angola, 2003). O encontro com as autoridades angolanas serviu o propósito de trocar informação relativa à “necessidade de maior entrosamento entre as ONGs ligadas ao processo educativo e que as mesmas devem engajar-se muito na problemática da educação preventiva contra as grandes epidemias “que proliferam no mundo actual VIH/SIDA e outras com que se debate o mundo” (cf. idem).

Embora fossem matérias recomendadas pela UNESCO, durante as Primeira e Segunda Repúblicas de Angola os conteúdos associados à Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância não integravam os programas curriculares. Em 2004, a CNU realizou a reunião de ministros com a participação de representantes dos Ministérios da Educação, Ciência e Tecnologia, Cultura, Comunicação social, Desporto, Família e Promoção da Mulher e ainda do Secretariado da CDU. Esta reunião teve como objetivo abordar assuntos relativos à concertação e à informação bem como quanto às matérias que visavam a cooperação entre Angola e a UNESCO na medida em que “reconheceram ser imensas as oportunidades em torno da cooperação entre Angola e a UNESCO e que a mesma era de grande proveito para a cooperação intelectual”

(CNU, Acta N°001/RMCNU/2004:5). Por outro lado, nesse ano tinha sido implementado o novo currículo escolar do subsistema de ensino geral. Nos programas curriculares de História observou-se um aumento de temas de História de África e de História de Angola e uma redução de conteúdos relativos à História do Mundo. Na primeira reforma educativa tornou-se notório que as teorias metodológicas subjacentes à construção de programa curriculares de História eram pouco visíveis nos temas que integravam a programação escolar (André, 2010).

A 32ª Conferência da UNESCO debruçou-se, entre outros assuntos, sobre a educação, a consciencialização e o fortalecimento das capacidades, indicando-se no seu artigo 14º que aos Estados se incumbia o empenho, através de todos os meios oportunos, em “assegurar o reconhecimento, o respeito e a valorização do património cultural imaterial na sociedade, em particular mediante programas educativos, conscientização e disseminação de informações voltadas para o público, em especial para os jovens; programas educativos e de capacitação específicos no interior das comunidades e dos grupos envolvidos [...]” (UNESCO, 2003:8).

A CNU de Angola, em parceria com a delegação Permanente de Angola junto da UNESCO, o MIREX e outros parceiros, preparou uma proposta de projeto de resolução de apoio à cooperação entre a UNESCO e a República de Angola que viria a ser submetida na 32ª Conferência Geral e aprovada por unanimidade. O projeto solicitava o apoio do Diretor-Geral da UNESCO ao nível da sensibilização dos Estados membros, das Organizações internacionais e das instituições privadas para a sua participação na “reconstrução das infraestruturas educativas e culturais, na formação das pessoas encarregadas das atividades educativas, culturais e científicas” (CNU-Angola Memorando, s/d). Na sequência deste projeto, adotado na 32ª Conferência de 2003 com a denominação de “Reforço de Cooperação com a República de Angola” e por convite do governo de Angola, o Diretor-Geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, realizou uma visita oficial ao país entre 13 e 15 de Janeiro de 2004, tendo no seu programa assinado o Acordo do projeto de ajuda à formação de professores” (MIREX, M.I.nº15/DORINT/MIREX/2004). A ajuda do referido projeto culminou na intervenção da ação direcionada pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros do Ministério da Educação nas províncias de Benguela/Huambo, Bié e Kuando Kubango (MED, Nota nº 279/INFQ/2004). A partir de 2003, período em que Angola vivia um ano de paz num território ainda intransitável por vias terrestres devido à guerra, operacionalizaram-se várias missões para melhorar o setor. O crescimento do setor da Educação no

Orçamento Geral do Estado – OGE apontava para o fato de que “o orçamento da Educação aumentou significativamente de 3,7% para 7% do orçamento total, entre 1996 e 2002. Angola, no ensino de base (obrigatório), registou uma taxa anual de crescimento de 8,9% num universo de 1.717.624 alunos em 4.670 escolas” (CNU – Angola Memorando, s/d).

O Periódico do BIE “Informação e Inovação em Educação” aponta, no seu artigo “Análise e Inovações Curriculares da Educação para Todos em África SubSariana”, aspetos que ressaltam a mais-valia que os documentos podem representar, em Angola, demonstrando como o currículo se pode constituir um contributo eficaz na luta contra a pobreza (Carta nº 119 – 120 do BIE – UNESCO, Dezembro de 2005). A participação de Angola neste projeto teve o reconhecimento do Diretor do BIE, que salientou os contributos dos membros da equipa do Ministério da Educação de Angola para o enriquecimento da qualidade dos resultados do documento.

O objetivo comum da UNESCO, desde a realização das Conferências periódicas, tem-se constituído na mobilização dos seus membros para uma intervenção ativa no âmbito das questões culturais e pacíficas, sublinhando-se a responsabilidade das atuais gerações para o alcance da finalidade de assegurar um futuro melhor para as relações entre os Homens. Neste sentido destaca-se, entre outras, a 29ª Conferência da UNESCO de 1997, nomeadamente o artigo 7º relativo à Diversidade cultural e património cultural. Este artigo defende que “com o devido respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, as gerações presentes devem atentar para a preservação da diversidade cultural da humanidade. As gerações presentes têm a responsabilidade de identificar, proteger e salvaguardar o património cultural material e imaterial e de transmitir esse património comum às gerações futuras” (UNESCO, 1997:5). No artigo 9º, que versa sobre a Paz, é postulado que “as gerações presentes devem garantir que tanto elas quanto as gerações futuras aprendam a viver conjuntamente em paz, segurança, respeito ao direito internacional, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (ibidem), destacando-se no artigo 10º, relativo ao Desenvolvimento e Educação, que “a educação é instrumento importante para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. A educação deve ser utilizada para o fomento da paz, da justiça, da compreensão, da tolerância e da equidade, em benefício das gerações presentes e futuras” (idem). Estes temas ressaltam um campo de estudo da História que é transversal, que possibilita o enriquecimento dos currículos de ensino escolar e potencia uma formação integral dos indivíduos. Sublinhe-se a necessidade concomitante de se assumirem intenções, por

parte dos órgãos dirigentes dos Estados e das vontades políticas, no sentido de que se reúnam os dispositivos inerentes à operacionalização de tais princípios em benefício das populações.

Face ao contributo da UNESCO para a compreensão da necessidade educativa das populações que habitam o planeta, o seu Diretor-Geral considera que “o mandato da UNESCO consiste em liderança e parceria, facilitação de intercâmbio, entendimento sobre padrões e constante melhoria das práticas. Não é nosso papel gerir sistemas educacionais ou realizar coisas em lugar dos governos e dos líderes locais de educação” (Matsuura, 2002:52). De acordo com Matsuura “a UNESCO detém um papel exclusivo como o organismo internacional que representa a educação e os educadores, no âmbito mundial. Ela tem condições para facilitar um diálogo contínuo sobre tópicos difíceis, como a cultura e a identidade, os valores e os desafios impostos às sociedades em transformação” (Ibid., pág.53). Se nas múltiplas conferências mundiais sobre Educação, bem como em fóruns que reúnem líderes em matéria de Educação de todo o mundo, cada país membro é representado por personalidades ou peritos ligados à área, com a capacidade de transmitir aos seus respetivos países a importância destes eventos, nomeadamente ao setor privado, à sociedade civil e ao governo, a transmissão e aproveitamento destas iniciativas merecem avultados fundos para a sua implementação.

Em 2004, o governo angolano e a UNESCO debateram questões prioritárias do domínio do setor da Educação em Angola, entre as quais a assistência técnica para a reformulação e definição das políticas e estratégias da Educação, a todos os níveis, tal como a assistência para a definição de estratégias de reconstrução e de desenvolvimento dos programas escolares e da formação dos formadores (CNU- Angola Comunicado conjunto, 2004). Nos eixos transversais acordaram quanto ao apoio e à especial atenção a proporcionar ao programa de cooperação entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Entre 2004 e 2005 a Comissão Nacional para a UNESCO de Angola concretizou cerca de “treze grandes tarefas que cingiram em reuniões, vários encontros de trabalhos e visitas protocolares e técnicas com entidades da UNESCO, instituições angolanas, missões nacionais de serviço a vários países como: Moçambique, Gabão, Ghana, Namíbia, Brasil, França, Botswana, Trindade-Tobago e Suécia” (CNU, 2004-2005:4). No entanto, estas atividades pouco contemplaram as estratégias a implementar no âmbito do ensino de Angola, tendo sido realizada apenas uma “conferência de imprensa de apresentação de bases do Colóquio sobre o ensino que precisamos para a sociedade

que queremos” (Ibid.) enquanto outras se centraram mais na participação de algumas ações da Organização.

Os países da África Subsariana, da qual faz parte Angola, foram acautelados no relatório dos Direitos Humanos por não aceleração do progresso dos objetivos de desenvolvimento do milénio, relativamente ao progresso do ensino primário ao alcance de todas as crianças. De acordo com a linha temporal proposta, a organização propõe que estas se realizem no ano de 2020 (PNUD, Relatório do Desenvolvimento Humano, 2003:33). De acordo com o mesmo documento os países ricos podem, não obstante, ajudar a alcançar os Objetivos do Milénio a partir de “um pacto que impulsiona os compromissos globais de reduzir a pobreza com base na responsabilidade mútua entre países ricos e pobres” (ibid., pág.145), considerando-se que “os países pobres têm de melhorar a governação para mobilizar e gerir recursos de forma mais eficaz e equitativa “e por sua vez” os países ricos têm de aumentar a ajuda, o alívio da dívida, o acesso ao mercados e as transferências de tecnologia ” (idem). Também a Declaração do Milénio da ONU e o Consenso de Monterrey³⁶, defendem de forma inequívoca que os países ricos deverão aumentar o auxílio prestado aos países pobres que demonstrem esforços de boa-fé para mobilizar recursos internos, que empreendam reformas políticas, que reforcem as instituições e que combatam a corrupção e outros aspetos associados à prática de uma má governação.

No entanto, apesar do desconhecimento deste objetivo por parte dos países envolvidos, o supramencionado relatório indica o que é necessário para alcançar a meta determinada, nomeadamente através de medidas a adotar pelos seus governos, tais como “atribuir fundos suficientes para investimento social, restaurar a infra-estrutura de saúde que está a desmoronar-se, contratar mais professoras para encorajar mais raparigas a ir à escola” (PNUD, Relatório do Desenvolvimento Humano, idem).

Neste sentido, constituindo-se a Educação uma tarefa prioritária para os Estados, a recuperação dos países pobres deve ser passível de se repercutir numa melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, assente nomeadamente na valorização da escolaridade, sendo que para tal concretização são necessários múltiplos e contínuos investimentos. As estratégias da ONU podem ser concretizáveis na medida em que “a ideia fundamental é que os países pobres, em estagnação ou declínio, possam ser

³⁶ Resultado da Conferência Internacional sobre Financiamento do Desenvolvimento, realizada pela ONU em Março de 2002 - Monterrey, México.

empurrados para cima dos limiares básicos e criar crescimento auto-sustentado se receberem ajuda suficiente para investir em saúde, educação e infraestruturas básicas” (PNUD, 2003:78). Os fatores de risco e possíveis obstáculos para o alcance dos objetivos supra-indicados são as guerras civis e os conflitos armados que os países possam enfrentar. Consequentemente, os apoios são decisivos na intervenção nestes países, sendo certo que unicamente com respeito pelas relações entre as pessoas e com paz se podem criar maiores oportunidades para enfrentar outros males que prejudicam os homens e mulheres de uma determinada sociedade. Os países ricos são chamados a proporcionar o aumento de ajudas e o alívio das dívidas aos países pobres ou em vias de desenvolvimento através das relações diplomáticas. Estas relações devem estabelecer-se com base num interesse comum de salvaguarda das pessoas e através de estratégias de boa governação, atentando na liberdade e na procura de harmonia e paz entre Estados.

O Pacto de Desenvolvimento do Milénio defende que “o primeiro cacho de políticas necessárias para os países de prioridade máxima e alta poderem romper as armadilhas da pobreza envolve o investimento na saúde e na educação” (PNUD, 2003:85). Em Angola, desde a proclamação da independência até ao ano de 2002 (período de guerra armada), desenvolveram-se várias ações ao nível das políticas internas e diplomáticas tendentes à formação e ao desenvolvimento humano³⁷. Neste período formaram-se vários angolanos. Enquanto parte destes realizaram a sua formação académica no exterior do país outros formaram-se em Angola, apesar de em parte do território não se reunirem condições para tal dada a instabilidade político-militar e social que se vivia. Outro problema associado ao conflito armado configuraram-se os orçamentos reduzidos disponibilizados para a Educação (incluindo o baixo salário para os professores), destinando-se os maiores orçamentos para a defesa e segurança (UNESCO, 2003). Esta conjuntura precipitou a fuga de parte do capital humano angolano para países onde era possível realizar formação académica e/ou onde os angolanos consideravam poder viver em harmonia com o exercício pacífico das funções para as quais estavam habilitados. Esta fase, primordialmente caracterizada pela fuga de quadros, contribuiu para um entrave económico no país que ficou marcado desde 1975, quando se observou a progressiva retirada do governo português de Angola, até em 2002 - altura em que sucede o fim do conflito armado angolano. Tais acontecimentos constituíram-se experiências históricas que ainda marcam um passado recente de

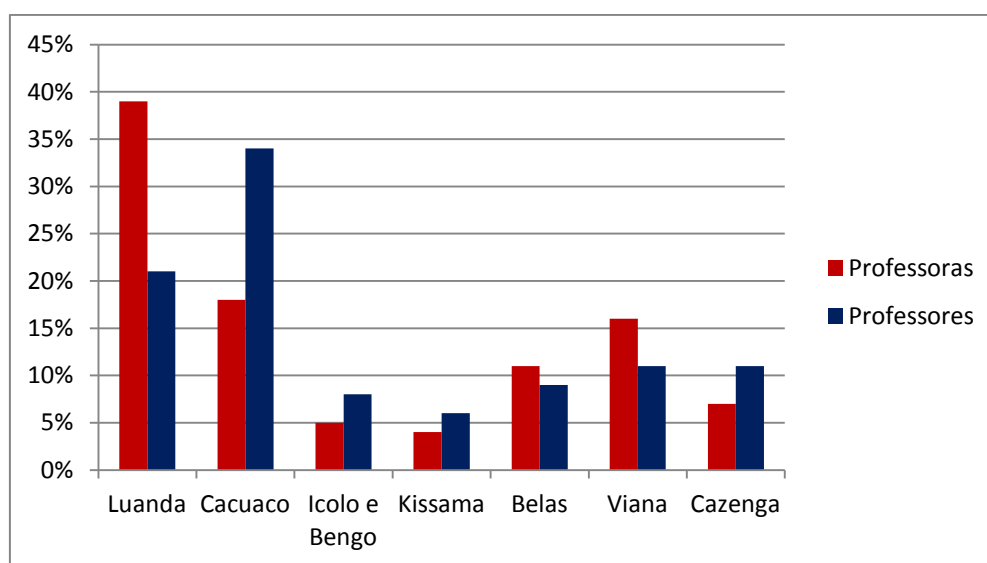
³⁷ Conforme consta dos atos diplomáticos desenvolvidos entre Angola e outros países extraído dos arquivos do Ministério das Relações Exteriores de Angola-MIREX.

Angola que deve motivar uma reflexão por parte de todos, principalmente por parte das populações africanas.

Pesquisas realizadas através da consulta de diversos documentos relativos ao desenvolvimento do milénio e à UNESCO permitem constatar que, à data, a República de Cuba apresentava índices de progressos nas tarefas da Educação. No período de 1975 à 1992 respetivamente ano da proclamação da independência de Angola e que marca o fim da Primeira República de Angola, a República de Cuba foi o país que mais atos de cooperação com Angola desenvolveu no campo da educação. Seguiu-se a República Democrática da Alemanha, a URSS e os restantes países (Portugal, Bulgária, RPC, Brasil, França e Zâmbia). O período de 1993 a 2002 marca o reinício e o fim do conflito armado, acontecimentos que colocaram Angola em contínua guerra civil. Neste período Cuba foi o país que mais atos de cooperação teve com Angola, seguida de Portugal e outros. Este país constituiu-se aquele que, entre 1975 e 2002, concretizou o maior número de acordos diplomáticos com Angola na área da Educação. O contexto da Guerra Fria influenciou alguns países no sentido de se absterem quanto ao interesse em colaborar nas estratégias educativas da UNESCO, dificultando as vantagens da cooperação entre vários estados ao nível da educação. Entre 2003 e 2010, período de estabilidade no país, as relações de cooperação com Angola situava o Brasil em primeiro, seguida da UNESCO, Cuba, Portugal, RDC, URSS, Bulgária, Alemanha, França, EUA, R.P.Congo e Namíbia. Em Abril de 2002 principiou o período de paz em Angola e, no que concerne à ONU, empreenderam-se esforços para ajudar os países em desenvolvimento, nomeadamente através de ações de desenvolvimento social. Na Conferência da ONU sobre o Financiamento para o Desenvolvimento, ocorrida no mês de Março do ano de 2002, em Monterrey, os líderes e políticos de todo o Mundo avaliaram, entre outros, os objetivos do Desenvolvimento Milénio e acordaram “mobilizar os recursos e criar as condições económicas necessárias no plano nacional e internacional, para [...] a redução da pobreza e a melhoria das condições sociais” (ONU, 2002). Tais iniciativas permitem a muitos países em desenvolvimento progredir em várias frentes, particularmente no âmbito do ensino primário e quanto à igualdade dos sexos no acesso à educação. A UNESCO, com o apoio de outras organizações internacionais e de países ricos, intervém identicamente em diferentes políticas sociais dos governos mas o impacto destes investimentos não é ainda visível ao nível da melhoria de vida das populações.

Refira-se que, embora não determinem *per si* o avanço dos países, as medidas aprovadas neste e noutros fóruns exercem influência nas populações e nos estados quanto à consciencialização da importância das suas missões para o progresso das sociedades, perceptíveis a médio ou longo prazo. A título de exemplo, num estudo realizado em 2012, sobre os Direitos Humanos e a Multiculturalidade no ensino de História em Angola, cuja população alvo se constituiu professores de História do Ensino Secundário de Angola, verificou-se uma margem de diferença superior a dezassete e meio por cento (17,5%) na representação e género dos professores inquiridos, sendo o género masculino (58,5%) relativamente superior ao género feminino (41%). Esta pequena amostra do estudo realizado com os docentes de História de Luanda evidencia o género feminino numa posição desfavorável ao cumprimento, por parte de Angola, dos objetivos do Desenvolvimento do milénio.

Fig 3.5 Professores inquiridos por género e municípios de Luanda (em %).



Fonte: Inquérito a professores da província de Luanda, 2012.

No panorama internacional o governo angolano tem evidenciado empenho nas tarefas da Educação promovidas pelas instituições internacionais, operacionalizando não apenas as estratégias destas organizações mas também concebendo procedimentos a nível nacional. Um dos princípios definidos no Marco de Ação de Dakar Educação para Todos, no qual o governo angolano visa estratégias que viabilizem a obtenção de resultados, consiste na “mobilização do forte comprometimento político nacional e internacional com a educação para todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação fundamental” (UNESCO, 2001:18). Na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien

(Tailândia), no ano de 1990, os países participantes assumiram o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância, comprometendo-se com “as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 2001:4). Um dos objetivos de relevo desta Conferência consiste em “educar todos os cidadãos de todas as sociedades” (ibidem), originando em Abril de 2000 a convocação do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar. Neste evento adotou-se um plano de ação denominado “Plano de Ação de Dakar”, que formulava determinadas metas, entre as quais conforme o terceiro ponto “responder às necessidades de aprendizagens de todos os jovens e adultos, através do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de preparação para a vida activa” (UNESCO, 2000:19). Esta meta está paralelamente interligada à também estabelecida estratégia de “elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores” (ibid., pág. 21).

Assinalam-se algumas atividades combinadas entre o MED e outras instituições internacionais, tais como:

1. O projeto³⁸ sobre a Análise e Inovação Curriculares da Educação para Todos (EpT³⁹), da África Subsariana, realizada pelo INIDE – MED. Desde 2004 dinamizam-se seminários, com os professores de diversos níveis de ensino e inspetores da educação, que incidem sobre técnicas de análise curricular. Estes seminários tiveram como finalidade envolver os docentes universitários nas técnicas de investigação educacional, mais concretamente versando sobre a abordagem pedagógica por competência. No ano de 2004 o INIDE e a UNESCO apoiaram iniciativas no domínio dos conteúdos transversais para os manuais escolares e orientaram a reflexão do tema por parte dos formadores de professores no âmbito da reforma educativa em curso no país (CNU, 2007).

2. O Projeto (552 ANG – 1000) que visa a capacitação de professores através do acompanhamento do programa de avaliação em duas províncias de Angola,

³⁸ Na execução deste projeto, o Diretor do BIE – remeteu a carta de informação nº119 – 120 do BIE-UNESCO a agradecer o Ministério da Educação da Angola e os membros da equipa do projeto pelas suas contribuições nos diferentes encontros internacionais, sub regionais e nacionais e chamava atenção sobre como o currículo poderia melhor contrinbuir na luta contra a pobreza (MED-Angola, 2006).

³⁹ Projeto que incide na reconstrução do Sistema de Educação de Angola: Melhorar a Qualidade de Formação de Professores.

respetivamente Benguela e Huambo, por parte da Universidade Sul-africana (UNISA) (CNU, *ibid.*)

A formação de professores é fundamental e o programa curricular de formação inicial e contínuo deve ser repensado a fim de aprimorar os conhecimentos visados, no que concerne aos próprios docentes e à educação transmitida aos alunos que, conseqüentemente, se repercute na sociedade. Naturalmente, este processo, em função das metas definidas pela UNESCO, requer tempo até que seja verificável em sociedade, nas novas gerações. A Lei Nº 13/01 de 31 de Dezembro determinou as bases do novo sistema de educação, no âmbito de um plano nacional de ação de educação para todos (particularmente para o ensino primário) que compreendia quatro fases distintas, embora complementares. Consideram-se assim a “fase prévia (2001-2002), de preparação do processo metodológico de conceção e elaboração do anteprojeto do plano; fase de emergência (2003-2004), [...] de se reunir e consolidar as condições técnico-materiais e financeiras básicas para a implementação plena das duas fases subsequentes «regista-se em 2004 a implementação da segunda reforma curricular educativa com profundas alterações no ensino da História em comparação com a primeira reforma curricular educativa de 1978»; fase de estabilização (2005-2008), marcada pelo início da aplicação dos fundamentos do novo Sistema de Educação [...]; fase de expansão, generalização e desenvolvimento (2009-2015), que tem por objetivo reforçar e consolidar os programas, planos e projetos das fases precedentes” (MIREX – Angola, 2008). Aquando da aplicação destas medidas, entre 2002 e 2005, o Ministério da Educação de Angola identificou uma “evolução de duzentos e trinta e três por cento (233%) e mobilizados cinquenta mil (50.000) novos professores de ensino e a construção de cinco mil (5.000) salas de aula principalmente nas zonas anteriormente afetadas pela guerra” (MED, 2005). Atentando nestes registos, o governo de Angola avançava então em direção ao objetivo da expansão do ensino primário ao nível do território nacional, em concordância com a declaração de Jomtien. Estes investimentos no ensino primário, realidade idêntica à que sucedia com outros subsistemas de ensino, colocavam significativos desafios para o estabelecimento de relações com outros organismos internacionais e Estados.

A UNESCO é uma organização internacional que depende de doações, materiais, culturais e educacionais, bem como de instalações ou projetos de pesquisas, proporcionados por entidades como organizações financeiras, fundações, empresas

públicas e privadas e governos, entre outros. Na perspectiva de Koiho Matsura⁴⁰, antigo Presidente da Comissão do Património Mundial, a cooperação da Organização visa o desenvolvimento da educação em vários países, subentendendo-se a meta de implementar as suas atividades e projetos nesses Estados. A UNESCO possui identicamente manifesta competência para garantir resultados e assegurar a visibilidade de qualquer projeto que se queira patrocinar em tais países. As atividades da UNESCO são financiadas por doadores ou organizações que atribuem fundos para a efetivação das ajudas aos países membros desta Organização. Na base dos compromissos da UNESCO o governo Japonês disponibilizou um fundo de financiamento, cujo montante ascendia a cerca de USD 249.720,96, para ajuda ao governo angolano na implementação do projeto de formação de professores com vista à Educação de Qualidade (ANGOLA-UNESCO, 2004). Em 14 de Janeiro de 2004, num momento de visita do Diretor-Geral da UNESCO a Angola, o governo angolano estabeleceu um acordo com a Organização para o cumprimento deste projeto de “apoio à formação de professores em Angola” no contexto de reforço da cooperação com o país. Note-se que no mesmo ano iniciaram-se atividades de formação de professores em diversas disciplinas escolares, no âmbito da implementação de novos programas curriculares. Na sequência do contributo da UNESCO o projeto tinha como principal objetivo proporcionar uma educação de qualidade, ao “reforçar a capacidade dos professores do ensino primário em Angola visando a formação permanente, nomeadamente dos professores que trabalham nas regiões pobres e do interior de três províncias de Angola” (ANGOLA-UNESCO (2004:1). O Acordo estipulava obrigações para cada uma das partes. O governo angolano estava incumbido de proporcionar um “escritório de trabalho para o chefe do projeto que era um especialista em educação para a gestão do projeto; selecionar os professores; os técnicos para a elaboração dos currículos e os planificadores [...] e fornecer todo o tipo de apoio técnico [...] requerido pelo Ministério da Educação” (ibidem, pág. 2). Por seu turno, à UNESCO competia “fornecer os peritos; fornecer equipamentos e materiais; preparar os termos contratuais concernentes à implementação e ao controlo do projeto; providenciar outros serviços de apoio técnico e administrativo para implementação exitosa do projeto” (idem). Ressalte-se que, no caso dos fundos

⁴⁰ Discurso do Director-Geral da UNESCO, pronunciado na 3ª Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos países de Língua Portuguesa, em 17 de Julho de 2000, Maputo (Matsuura, 2002, 203).

disponibilizados não terem sido gastos até à conclusão do projeto, os mesmos eram restituídos ao fundo do depósito Japonês.

Identicamente no âmbito das metas da UNESCO estabelecidas no Plano de Ação de Dakar de 2000, celebrou-se em Luanda, em Agosto de 2004, um acordo de cooperação entre o Ministério de Educação de Angola e os membros da Aliança Save the Children representados por organizações não-governamentais como a REDD BARNA e a RED BARNET, da Noruega e da Dinamarca, respetivamente. Neste acordo o governo angolano propunha o estabelecimento de uma aliança e parceria com estas organizações, com vista a executar o Plano Nacional de Ação de Educação para Todos (2001-2015), aprovado em Setembro de 2001 e cujos objetivos estavam determinados no subsistema do ensino geral. Da parte dos membros Aliança Save the Children, os objetivos a cumprir consistiam em “garantir que um número crescente de crianças, [...] portadoras de deficiência receba um desenvolvimento de primeira infância e uma educação básica relevante e de qualidade” (MED – Aliança Save the Children, 2004). A cooperação evoluiu enquanto trabalho de parceria entre as organizações e as Direções Provinciais e Municipais da Educação de algumas províncias de Angola (Zaire e Uíge), no sentido da concretização do compromisso do Estado angolano em atingir os objetivos de Desenvolvimento do Milénio. Os objetivos do acordo expõem de forma sumária o apoio que deve ser prestado ao maior número de crianças a frequentar escolas, no sentido de que beneficiem de um ensino básico de qualidade, na língua portuguesa, e o fomento de incentivos para o debate de temas como o HIV/SIDA, a Cidadania e os Direitos Humanos/Criança. Entre as responsabilidades atribuídas aos membros da Aliança constam a “construção de salas de aulas, formação/capacitação de professores do Ensino Primário, fornecimento de equipamento, manuais e diversos materiais didáticos e escolares e de material de apoio administrativo às escolas, assistência técnica necessária no âmbito da elaboração de currículos e de treinamento baseados em situações reais e específicas que as províncias apresentam no domínio da educação” (ibidem, MED – Aliança Save the Children, 2004). Neste sentido, é possível compreender que a ação educativa desenvolvida pelo Estado angolano foi acompanhada e apoiada pela UNESCO e por outros parceiros, entre os quais outras organizações e países. Importa identicamente referir que a dimensão social que muitos dos projetos educativos visam foi alvo da devida atenção no âmbito do financiamento oficial através do Orçamento Geral do Estado.

3.2. União Africana

O processo histórico dos povos africanos na luta pela independência política, pela dignidade humana e pela emancipação económica foi guiado pelos pensamentos das gerações pan-africanistas, pela determinação em promover a unidade, a solidariedade e a coesão, bem como a cooperação entre os povos e estados da África. Estes ideais estiveram na génese da criação da Organização de Unidade Africana, em 25 de Maio de 1963, quando parte dos países alcançavam as suas independências (UNESCO, 2010).

Em Setembro de 1980 foi adotada a Carta do Bureau Africano de Ciência da Educação, em Cotonou, posteriormente “revista em Lagos, Kinshasa e Cotonou durante as VI, VII e IX sessões ordinárias do Comité Executivo” (OUA, 1984:11). Cinquenta governos assinaram o documento, entre os quais países que fazem fronteira com Angola, como o Congo, o Zaire e a Zâmbia. Os países signatários da Carta foram “guiados pela carta da OUA de 1963, Carta Cultural da África (Porto Luís, 1976), [...] e estavam convencidos de que a educação é uma das indispensáveis condições de qualquer libertação política, económica, social e cultural” (ibid., pág.2). Os principais objetivos do Bureau Africano de Ciências da Educação (BASE) consistem em “estudar as questões e os problemas relacionados com a educação, ciência e a tecnologia ou os que incidem sobre elas; e divulgar os resultados dos estudos sobre a educação, a ciência e ajudar, sob pedido, na divulgação das suas conclusões” (idem, pág. 3).

Na XII sessão do BASE, realizada em Luanda no ano de 1996, Angola assumia a vice-presidência. O comunicado final do evento expunha determinadas ações a praticar, entre as quais a “necessidade por parte do BASE de garantir o impacto da instituição sobre os sistemas educativos africanos em interrogar esses sistemas em suas reais necessidades e focando em ações locais” (OUA, 1996:4). Na mesma sessão foi ainda decidida a aceitação de dois candidatos para o cargo da direção do BASE, entre os cinco candidatos disponíveis, e para “a eleição do Diretor-geral foi eleito o Senhor Ambrosio Lukoki de nacionalidade angolana” (ibid., pág. 8).

Tendo por base os pensamentos das gerações panafricanistas e face aos múltiplos desafios que a África e o mundo enfrentavam, os cinquenta e três chefes dos Estados membros da OUA subscreveram, em Lomé, Togo, em 11 de Julho de 2000, o Ato Constitutivo da União Africana. A Constituição da União tinha como objetivos (art.º 3º alínea e) “encorajar a cooperação internacional, tendo devidamente em conta a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos do Homem” (UA,

2000:6), e (art.º 3º, alínea k) “promover a cooperação em todos os domínios da atividade humana, com vista a elevar o nível de vida dos povos africanos” (Idem, pág.6). As questões relativas à Educação e ao ensino evidenciam-se pouca expressão nos objetivos do Ato Constitutivo, sendo que apenas na alínea m) é referido que o “Continente deve avançar através da promoção da investigação em todos os domínios em particular em ciência e tecnologia” (Idem, pág.7). A Carta da Renascença Cultural de África, adotada pelos chefes de estado e de governo na Sexta Sessão Ordinária da Conferência da UA⁴¹, realizada em Cartum-República do Sudão, em 23 e 24 de Janeiro de 2006, determina como um dos princípios (art.º 4º alínea a)) o “acesso de todos os cidadãos à educação e cultura” (Carta da Renascença, 2006:5) e estabelece (art.º 7- 2) “que a História geral de África, publicada pela Unesco, constitui uma base valiosa para o ensino da História de África [...] ” (ibid., pág. 6). Por outro lado, refira-se que a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, adotada na 18ª Conferência dos Chefes de Estado e de Governo, ocorrida em Nairobi – Quênia, em Junho de 1981, estipula que (art.º 17º) “toda a pessoa tem direito à educação” (UA, 1981). Os países africanos devem ficar munidos de material (escritos) sobre a história de África para o conhecimento da história do continente e simultaneamente a educação histórica dos seus cidadãos.

Os princípios fundamentais das políticas culturais, constantes na Carta da Renascença Cultural de África, (Parte III, Capítulo I, art.º 10º) aludem ao fato de que “Estados devem garantir pela introdução dos valores culturais africanos e dos princípios universais dos direitos humanos no ensino e nos programas de informação e de comunicação” (UA, 2006:6). Refira-se que, desde a Primeira República de Angola, os conteúdos sobre a África foram introduzidos sem que simultaneamente sucedesse uma integração e sequência de conteúdos relativos aos Direitos Humanos. Enquanto meta a atingir no âmbito da estratégia para a Educação em Angola, a missão passa por atribuir prioridade à constituição de equipas multidisciplinares com competências para a construção de planos de estudos, currículos e programas curriculares. Os chefes de Estado participantes na 18ª Conferência, em Nairobi, convencionaram que (Parte 1, Capítulo I, artº17) “toda a pessoa pode tomar livremente parte na vida cultural da comunidade; a promoção e a proteção da moral e dos valores tradicionais reconhecidos

⁴¹ Esta Carta substitui a Carta Cultural da África, adotada pelos chefes de Estado e de Governo da OUA enquanto reunidos na Décima-Terceira Sessão Ordinária em Port Louis, entre 2 e 5 de Julho de 1976.

pela comunidade constituem um dever do Estado no quadro da salvaguarda dos direitos do homem” (UA, 1981).

Quadro 3.1 Alguns documentos da União Africana com repercussões na política educativa aplicadas em Angola

Nº	Documento	Local e Data	Fonte
1	Relatório sobre a situação dos Direitos Humanos em Angola a ser apresentado na 44ª Sessão da Comissão Africana dos Direitos do Homem e dos Povos	15/10/2008	MIREX
2	Acto Constitutivo da União Africana	Lomé, Togo, 11/07/2000	OUA/UA
3	Protocolo sobre Emendas ao Acto Constitutivo da União Africana	11/07/2003	OUA/UA
4	Carta da Renascença Cultural de África	Cartum-Sudão 24/01/2006	OUA/UA
5	Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (Adoptada pela 18ª Conferência dos Chefes de Estado e de Governo, Junho de 1981, Nairobi, Quênia)	06/1981	OUA/UA
6	Relatório da Delegação angolana na Reunião dos Peritos sobre o Projeto de Protocolo a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos relativos aos Direitos da Mulher em África	Addis-Abeba (Etiópia) 12-16/11/2001	Ministério da Família e Promoção da Mulher/Angola
7	Nota Explicativa Sobre o Protocolo à Carta Africana sobre os Direitos do Homem e dos Povos relativos aos Direitos da Mulher em África (Reunião conjunta sobre o Papel de Ratificação e Adopção dos tratados da OUA/UA de Importância Direta nos Valores Comuns/Partilhados da UA)	Addis Abeba-Etiópia s/d	OUA/UA
8	Protocolo a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos relativos aos Direitos da Mulher em África	Maputo, 11/06/2003	OUA/UA
9	Conferência dos Ministros Africanos da Africa (COMEDAF/003 (1) b Ver. 1)	Harare – Zimbabwe 15 – 19/03/1999	OUA/UA
10	Carta Africana do Bureau Africano de Ciências da Educação.	Lagos, 13 de Agosto de 1984	OUA

Entre os textos e as fontes dos documentos expostos no Quadro 2.1 pode-se compreender a preocupação estratégica da União Africana desde as primeiras décadas da sua criação, em reunir os seus membros para os debates de assuntos relacionados com os Direitos do Homem e dos Povos; e das Ciências da Educação. O Estado angolano através do Ministério das Relações Exterior participou em reunião de peritos de alguns projetos tendo demonstrado o interesse em contribuir na resolução dos problemas comuns de África.

Embora, desde a independência de Angola, não tivesse sido atribuída a devida relevância aos conteúdos relativos aos Direitos do Homem no âmbito dos programas de

ensino do país, aquando da implementação da segunda reforma educativa, em 2004, a inclusão de tais temáticas constituía um problema. Enquanto membro de pleno direito da Organização da União Africana, Angola participou em fóruns internacionais aderindo e ratificando diversos tratados internacionais, tais como, respetivamente (MIREX – Angola, 2008:5):

- “Protocolo à Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos aos 10/06/1980; Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher aos 17/09/1986;
- Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher aos 17/09/1986 e aos 25/06/2007;
- Convenção sobre os Direitos da Criança aos 14/02/1990; Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos aos 02/03/1990;
- Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos Sociais e Culturais aos 10/01/1992;
- Pacto Internacional sobre Civis e Políticos aos 10/04/1992; Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional sobre Civis e Políticos aos 10/04/1992;
- Carta Africana sobre os Direitos e Bem-estar da Criança aos 11/04/1992;
- Convenção nº 182 sobre as Piores Formas de Trabalho das Crianças aos 17/06/1999;
- Convenção nº 138 sobre a Idade Mínima da Admissão ao Emprego aos 17/06/1999;
- Protocolo à Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos relativo aos Direitos da Mulher a 01/03/2007”.

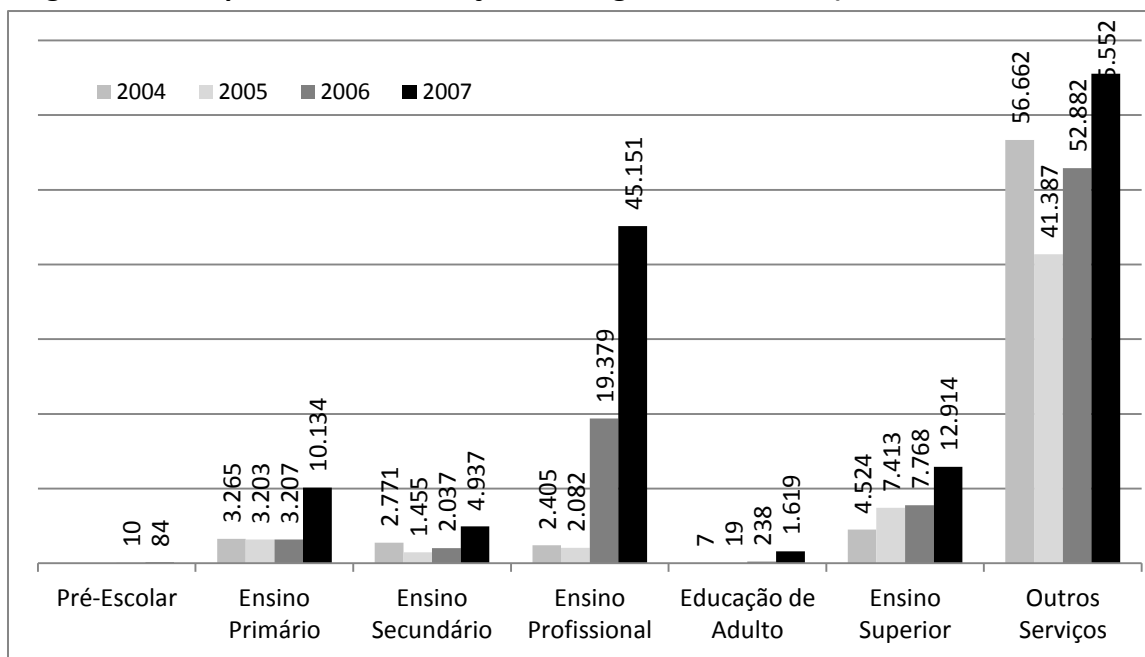
A cooperação estabelecida entre a União Africana e o governo de Angola assentava nas estratégias a adotar, por parte do Estado, em resposta aos desafios colocados pelas relações internacionais. A adesão a determinadas políticas pelas quais se regia esta União, também por parte de Angola, parece porém não ter sido absorvida, trabalhada e aplicada nas estratégias da educação para o enriquecimento do currículo da população angolana. Não obstante, algumas destas políticas de adesão foram de fato aplicadas conforme as estratégias definidas pelo Estado angolano, conforme se pode observar no quadro 2.1. O governo de Angola assumiu internacionalmente o seu apoio às cláusulas que defendem a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (Capítulo IV, art.º 62º), documento no qual é determinado que “os Estados comprometem-se a apresentar de dois em dois anos [...] um relatório sobre as medidas, de ordem legislativas ou outras, tomadas com vista a efetivar os direitos e as liberdades

reconhecidas e garantidas pela presente Carta” (U.A, 1981). A ratificação deste instrumento da U.A., por parte do governo angolano, resultou, em 1992, na publicação das leis constitucionais, em Diário da República, que contemplavam a inclusão da referida matéria. Esta ação proporcionou a divulgação e promoção, por parte do Estado e a nível nacional, das cláusulas contempladas no instrumento jurídico internacional, previamente ratificado. Posteriormente ocorreram outras atividades para divulgar o instrumento, entre as quais a administração de um “questionário de recolha de informação sobre implementação de tratados de direitos humanos em todas as províncias do país; *workshops* em diversos grupos da sociedade; Fóruns sobre a situação da criança à luz dos direitos humanos; emissão de programas radiofónicos e televisivos em português e em línguas nacionais sobre os direitos humanos” (MIREX - Angola, 2008:6-7). Visando-se esta e outras responsabilidades sob a alçada do governo, de acordo com as normas supramencionadas, entre as quais uma fundamental melhoria da qualidade de vida e a valorização dos direitos da mulher e das crianças, verificou-se um aumento de verbas do Orçamento Geral do Estado destinadas aos serviços sociais básicos como a educação e a saúde, entre outros - conforme se constata na Fig. 2.3 relativa às despesas com a Educação, entre 2004 e 2007.

O quadro financeiro do projeto de relatório do grupo consultor da OUA aposta na competitividade da economia mundial e em programas de ensino contemplando as novas tecnologias de informação e comunicação. Tais desafios potenciam a promoção de uma visão positiva de África, atentando nos seus valores culturais, de modo a fomentar o progresso do continente. O direito à educação gratuita em todos os níveis de ensino constitui-se então uma obrigatoriedade, tal como a frequência e conclusão do ensino primário.

Até ao ano de 2008 os compromissos de Angola para com a União não estavam concluídos, conforme o exposto no relatório elaborado para a 44ª Sessão da Comissão Africana dos D.H. e dos Povos, que se realizou em Abuja, Nigéria, entre 10 e 24 de Novembro do mesmo ano. Porém, importa ressaltar que Angola é um país que ao longo dos tempos viveu numa atmosfera de guerra armada, o que se constitui por si só uma violação dos Direitos Humanos. Consequentemente, o governo angolano necessitou de tempo para materializar as medidas estabelecidas e acionar práticas educativas que zelassem pela defesa destes direitos, nos vários setores do Estado. A Educação exerce um papel determinante no âmbito do ensino e da consciencialização para práticas positivas, por sua vez extraídas de conhecimentos sobre os Direitos Humanos.

Figura 3.6 Despesas com a educação em Angola, 2004-2007 (em milhões de kwanzas)



Fonte: Ministério das Finanças de Angola, s/d, citado por MIREX, 2008:65.

A trigésima-primeira Sessão Ordinária da Conferência dos Chefes de Estado e de Governo, da Organização da Unidade Africana, realizada no mês de Junho de 1995, em Adis-Abeba, “recomendou à Comissão Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, através da resolução AHG/Res.240 (XXXI), a elaboração de um Protocolo sobre os Direitos da Mulher em África” (UA, 2003:1). No âmbito das ações que respeitavam aos Direitos Humanos, em África, os líderes africanos orientaram os seus compromissos para as questões dos Direitos da Mulher africana, adotando o Protocolo da Carta Africana sobre os Direitos do Homem e dos Povos, referente aos Direitos da Mulher em África. Esta tomada de decisão ocorreu em Julho de 2003, em Maputo, e o referido protocolo entrou em vigor em Novembro de 2005, defendendo-se os padrões definidos relativamente aos direitos da mulher e da rapariga em África. Recomendou-se então que os Estados adotassem as devidas medidas no sentido de (art.º 12º, Direito à Educação e a Formação, ponto 1 alínea d)) “integrar a questão do género e a educação dos direitos humanos em todos os níveis dos programas de ensino, incluindo a formação de formadores” (UA, *ibid.*, pág. 14), assim como medidas específicas de ação positiva para (art.º 12º, Direito à Educação e a Formação, ponto 2, alínea a)), “promover a educação e a formação das mulheres e das raparigas a todos os níveis e em todas as disciplinas” (*ibidem*). Refira-se porém que estas diretrizes, referentes aos direitos da mulher e à igualdade de género, dadas as realidades culturais praticadas pelas populações africanas,

não são compreendidas ou aceites por algumas fações das referidas comunidades, que recusam a aplicação das medidas (conforme se depreende na nota explicativa sobre o protocolo que resulta da Carta Africana sobre os Direitos do Homem e dos Povos, versando sobre os Direitos da Mulher em África). Os grandes desafios que a África hoje em dia, na prática, enfrenta, ao nível destas matérias, estão patentes em múltiplas comunidades e países, pelo que Angola não se constitui uma exceção.

4. Eixos estratégicos de cooperação educacional internacional

4.1. Alemanha, URSS, EUA e França

Alemanha

Almejando reforçar a solidariedade entre os dois países e identicamente promover uma compreensão recíproca através da troca de experiências e de informação sobre as suas realizações nos domínios da cultura, do ensino e da ciência, em Junho de 1976 os governos de Angola e da República Democrática da Alemanha (RDA) acordaram adotar “medidas de carácter permanente nos domínios da Ciência e do Ensino e nas trocas de experiências, de investigadores, encarregados de regência e professores universitários” (MIREX-Angola (1976). Estas medidas direccionavam-se para o desenvolvimento do ensino e para a participação em congressos e conferências, sendo que tal acordo permitiu um intercâmbio entre candidatos a doutoramento e estudantes de Literatura e das Ciências Culturais, que visava os artistas, exposições de arte e a mobilidade de profissionais da área das Ciências Culturais.

Em Setembro do ano seguinte, 1977, ambas as partes acordaram aprofundar a cooperação no domínio da Educação, documentada no Protocolo estabelecido na I Sessão da Comissão Mista realizada entre a RPA e a RDA. No âmbito da operacionalização do plano de trabalho definido sucedeu o “envio de especialistas alemães (2+4) para o Centro de Investigação Pedagógica Inspeção Escolar, o envio de técnicos angolanos (2+4) para trocas de experiências e oferta de materiais escolares e previram o envio de professores para o ensino secundário” (MIREX-Angola, 1977).

Em 1978, com o objetivo de continuarem a proceder à sedimentação de uma relação recíproca de amizade, os governos da RPA e da RDA determinaram a realização de intercâmbio no domínio da Ciência e Educação. Neste sentido, trocaram experiências nos domínios do “ensino superior, bolsa de estudos a estudantes e docentes angolanos, apoio a biblioteca da universidade de Angola, assessoramento no Centro de

Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar do Ministério da Educação” (cf. MIREX-Angola, 1978). No mesmo ano concertaram aspetos relacionados com a Arte e a Cultura, designadamente no que concerne ao intercâmbio ao nível de estágios dos técnicos angolanos na RDA, cursos internacionais de verão e trocas de obras de literatura (e.g. a RDA enviou para a Biblioteca Nacional de Angola literatura marxista-leninista). Estes acordos contemplavam a regulação do pagamento dos custos das deslocações previstas no programa de trabalho, se tivessem a duração de um período até dois meses. Segundo o estabelecido, a parte que enviava os recursos humanos “suportava os custos da viagem de ida e regresso. A parte que recebe suportava os direitos do aeroporto, as despesas de alojamento, alimentação, viagens no interior do país relacionados com os objetivos da visita e pagava um dinheiro de bolso conforme o estabelecido do acordo” (Ibidem). Acrescente-se que os bolseiros, no âmbito da formação ou de qualificação, não poderiam fazer-se acompanhar por familiares.

As conversações ocorridas na 3ª Sessão da Comissão Mista Económica, durante as quais se abordaram as relações económicas, em 1979, foram precedidas pela avaliação das ações de intercâmbio internacional entre Angola e a Alemanha, tendo sido expresso o apreço pela solidariedade manifestada pela Juventude Livre Alemã (FDJ). Na sessão seguinte foram objeto de análise os domínios da formação e aperfeiçoamento profissional, saúde e agricultura.

No que concerne à cooperação multilateral entre Angola e os países membros do Conselho para o Auxílio Mútuo Económico (CAME⁴²), entre os quais se identificam a Alemanha Oriental, URSS, Checoslováquia, Polónia, Bulgária, Hungria e a Roménia, foram desenvolvidos diversos projetos de construção de infraestruturas sociais e económicas. Ressalte-se que Alemanha e URSS “contribuíram no acabamento da construção e apetrechamento de hospitais de Malanje e Luanda; construção e apetrechamento do Instituto Agrário do Huambo; alargamento e apetrechamento do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla e Namibe; e do Instituto de Geociências da Universidade Agostinho Neto de Luanda; criação de novos centros de formação profissional no Bengo, Uíge, Benguela, K. Norte, Luanda e Huíla; no desenvolvimento da extração de minérios não metálicos como: talco, caulino, fluorite, calcário, gesso, dolomite, quartzo entre outros, para o abastecimento com matérias-primas para a agricultura, materiais de construção e indústria” (MIREX – Angola, s/d).

⁴² Trata-se de uma organização entre os estados socialistas que visava desenvolver e coordenar a cooperação económica, científica e Técnica entre os países membros.

Concretamente no domínio da Educação, a Alemanha participou na construção, reparação e equipamento de instituições de ensino.

No Tratado de Amizade e Cooperação, datado de 1979, os dois governos deliberaram (art.º1) “desenvolver e aprofundar as relações de amizade e de cooperação mútua, baseado nos princípios de respeito pela soberania do Estado, independência, integridade territorial, igualdade de direitos e não ingerência nos assuntos internos” (MIREX-Angola, 1979). Este Tratado foi (art.º13) “concluído por um período de vinte anos, sendo automaticamente prorrogado por um período de cinco anos, caso nenhuma das partes contratantes declarasse, por escrito o seu desejo de o denunciar, um ano antes do prazo da sua expiração” (Ibid.).

O programa de trabalho delineado para os anos de 1981 e 1982 abrangia as áreas da Ciência e Educação e visava estreitar e aprofundar os acordos anteriormente celebrados, nomeadamente no ano de 1976, concretizando-os. O acordo subjacente a este programa previa a prestação de serviços de assessoria ao Centro de Investigação Pedagógica e na Direção de Formação de Quadro do Ministério da Educação de Angola por parte de técnicos alemães, prevendo-se a “continuação das atividades de doze técnicos para os anos de 1981/1982” (MIREX-Angola, 1981:1); era identicamente determinado o “envio de docentes para trabalhar no Instituto Superior de Ciências de Educação do Lubango nas áreas de História, Pedagogia, Matemática, Biologia e Física; «as lições eram feitas em português», por seis especialistas alemães em Inspeção Escolar, para bolseiros angolanos para cursos de superação profissional em educação Física e Desporto, Educação Especial, Educação Pré-escolar e para técnicos na elaboração de programas e livros escolares” (Ibid., pág. 2-4). Alguns destes bolseiros aperfeiçoavam os seus conhecimentos procedendo à “elaboração de programas de ensino e investigação pedagógica na Escola Superior Pedagógica de Halle “Alemanha”” (idem, pág.5). Sucedia identicamente a troca revistas pedagógicas e científicas, programas de ensino, livros escolares e meios didáticos e metodológicos para a promoção do intercâmbio de informações e experiências (Ibidem) e o acordo estabelecia a realização de trabalhos, por docentes alemães, em Institutos médios de Angola (e.g. no Instituto Karl Marx de Luanda). No domínio da Cultura Angola acolheu especialistas em museologia, realizadores de longas-metragens e atores de teatro (Idem, 13 e 14). Para facilitar a operacionalização dos vários acordos celebrados entre ambos os países, o governo de Angola organizou cursos de Língua portuguesa para especialistas provenientes da República Democrática Alemã.

Em 1981, os governos da República Popular de Angola e da República Democrática Alemã constataram que, com a assinatura do programa de ação que visaria período compreendido entre 1981 e 1985, tinham criado “uma base planificada e estável para o desenvolvimento contínuo e dinâmico das relações de cooperação económica e científico-técnica” (MIREX-Angola (1981a)). Desde o dia 7 de Março de 1981 sucederam então ações conjuntas nos domínios da economia, ciência e técnica, sendo que o setor da educação recebeu apoio ao nível da formação de quadros e no ensino. Esta cooperação no domínio da educação “permitiu progressos na qualificação de quadros angolanos” (Ibidem) abrangidos pelo plano e ambos os países permaneceram “reafirmando o interesse de materializar o acordo sobre a qualificação profissional de cidadãos angolanos no processo de trabalho em empresas na RDA” (Idem).

Os acordos diplomáticos estabelecidos entre Angola e os países de orientação socialista eram caracterizados por uma atmosfera de amizade e internacionalismo proletário, assente em compreensão mútua e confiança. O programa de cooperação cultural e científica (1983-1985) expõe a troca de experiências entre alemães e angolanos no “domínio da Ciência e Educação, com realce para o ensino superior através do apoio entre as universidades, fundamentalmente na docência nas áreas das ciências económicas, Direito, Medicina e Agricultura; na tradução de material didático” (MIREX-Angola, 1983:3). Durante este período de tempo a Alemanha atribuiu aos angolanos bolsas de estudo nas áreas de pós-graduação e escolas técnicas (40 bolsas). O país prestava ainda “assessoria nos domínios de planificação e gestão da educação, formação e qualificação de professores e outros quadros do ensino e investigação pedagógica. Na área da cultura colaboraram no domínio da museologia” (ibid., pág.4).

No protocolo da Subcomissão de Educação de 1983, os dois governos centraram-se em diretrizes respeitantes à direção, planificação e controlo da Educação, incluindo a inspeção escolar, a formação e o aperfeiçoamento de professores tal como a circunstância de ensino à distância. Verificou-se um aumento do número de especialistas alemães em Angola, no ISCED-Lubango, que em 1984 perfaziam um total de trinta indivíduos em relação aos vinte e seis em 1983. No âmbito da formação e do aperfeiçoamento das competências dos professores em várias atividades, o ISCED acolheu docentes – mais concretamente doze, em Setembro de 1985, e catorze, em 1987 - que lecionavam as disciplinas de Pedagogia, Psicologia, Marxismo-Leninismo, História, Biologia, Matemática e Física. O Centro de Investigação Pedagógica, a título

de exemplo, recebeu cinco peritos em Educação Pré-Escolar que detinham uma responsabilidade de “colaboração na concepção e elaboração de programas; apoio no desenvolvimento da investigação pedagógica e elaboração de materiais científicos para o ensino e divulgação” (MIREX-Angola, 1985).

Reunidas em protocolo na V Sessão da Subcomissão da Educação, a R.P.A. e a R.D.A. concluíram que os acordos até então celebrados tinham “dado provas do seu trabalho e que os pontos centrais fixados para a cooperação a longo prazo têm dado já bons resultados e fomentado a compreensão mútua e a solução conjunta dos problemas” (MIREX-Angola, 1985) e com esta convicção os dois governos “mantiveram válidos os pontos centrais de cooperação” (Ibid.). Neste sentido, a “troca de opiniões e de experiências no campo da Educação, a cooperação entre os especialistas de ambos os Estados, a troca de delegações de estudo e de publicações, bem como as múltiplas formas de qualificação de quadros, se manterão no futuro como ponto central de cooperação” (Idem).

O protocolo de cooperação assinado pelos dois governos no dia 7 de Maio de 1986 assinala a importância que as relações estabelecidas na área da Educação assumem para o futuro. Enaltece nomeadamente os benefícios que advêm da troca de experiências entre os dois países, que pretendem que a cooperação seja eficiente em prol do bem-estar das suas gerações adolescentes. Assim, para além de renovarem a validade dos acordos anteriormente celebrados, os dois países acordaram ações e medidas programadas no domínio da educação nacional e do ensino superior e técnico médio, incluindo o ensino profissional. As grandes linhas definidas para a Educação consistiam na “planificação e gestão da educação, incluindo a inspeção escolar; formação e aperfeiçoamento de professores, [...] o ensino à distância para a formação de professores e no centro de investigação pedagógica (MIREX-Angola (1986:2). Os peritos alemães em Angola garantiram assessoria em múltiplas vertentes como a inspeção escolar, o gabinete do plano, a Direção Nacional do Ensino de Base Regular, a Direção Nacional de Formação de Quadros do Ensino e o Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED-Lubango). Simultaneamente, estes profissionais desempenhavam funções enquanto formadores de cursos regulares e de aceleração de professores, enquanto especialistas em concepção e elaboração de programas e, ainda, no apoio à investigação pedagógica. Participavam identicamente no processo de elaboração de materiais científicos para o ensino das disciplinas de Matemática do I, II e III Nível, formação Manual e Politécnica, Educação Escolar e Investigação Pedagógica. Por outro

lado, as medidas respeitantes à formação e aperfeiçoamento de competências de quadros angolanos também possibilitaram A ida de estudantes angolanos bolseiros para a Alemanha.

As medidas acordadas no 1º protocolo, em 3 de Março de 1981, enquadravam-se no plano de trabalhos de cooperação cultural e científica delineado pelos governos de Angola e Alemanha para os anos de 1981 e 1982. Por sua vez, as medidas determinadas para 1983 e 1984 enquadraram-se em dois planos de trabalho, no âmbito desse primeiro protocolo e no que lhe deu sequência. Os cursos realizados na Alemanha nos anos prévios a 1982, voltaram a ser contemplados, nomeadamente a formação de professores de Química e de outras disciplinas como a Pedagogia, Matemática, Física, Biologia e História. A título de exemplo, alguns professores alemães que lecionavam no ISCED do Lubango estavam encarregados de “formar professores de Ensino de Base, colaborar na elaboração e remodelação dos planos didáticos, para a formação e o aperfeiçoamento dos professores e dos formadores de professores, e na colaboração de elaborar um sistema de estudo à distância para professores” (MIREX-Angola (1982:4).

Em 1987, os governos continuariam a desenvolver a sua colaboração no âmbito das grandes linhas já definidas quanto à Planificação e Gestão da Educação, à Inspeção Escolar Nacional e à Formação e Aperfeiçoamento de Professores, incluindo o Ensino à Distância para a formação de Formadores de Professores. Foi então celebrado um contrato com professores de Pedagogia, Psicologia, Marxismo-Leninismo, História, Biologia, Matemática, Física e Geografia e da RDA foram enviados funcionários “(20 do Ministério da Educação de Angola para aperfeiçoamento no domínio da planificação e gestão da educação. Da parte de Angola foram enviados professores (3 em 1984 e 3 em 1987) para bolsas de Pedagogia Especial e (4 em 1988) para a área de Educação Física. Foram também enviados professores do Ensino de Base (20 em 1987, 20 em 1988)” (MIREX-Angola, 1987).

Em 2009 o governo angolano e o governo alemão pós-reunificação acordaram quanto à divulgação da cultura através das Artes, da Literatura e, consequentemente, de um apoio para a aprendizagem da língua oficial de ambos os países que facilitasse o empenho no aprofundamento de conhecimentos recíprocos acerca das respetivas culturas e o objetivo de “desenvolver a cooperação cultural nos vários campos como a educação, ensino superior, ciência, desporto e comunicação social” (MIREX-Angola, 2009). Ao nível da ciência, da educação e do Ensino superior, as partes comprometeram-se a apoiar “uma cooperação de amplo aspeto nos campos da ciência e

do sistema educativo” (ibidem) que abrangia escolas superiores e organizações científicas, organizações e estabelecimentos não escolares de formação profissional, bibliotecas e os arquivos. Os atos de cooperação serviram uma troca recíproca de experiências entre as delegações de ambos os países.

URSS

As relações de amizade e cooperação entre os angolanos e o governo soviético remontam à época de luta pela libertação do domínio colonial português, que culminou na conquista da independência de Angola, em 1975. Porém, foi no primeiro congresso do MPLA, em 1977, que o Estado angolano assumiu que seguiria uma linha política que adotava oficialmente o Socialismo Marxista-Leninista. Já no ano anterior, mais precisamente em 26 de Maio de 1976 e na qualidade de representante do povo angolano, o governo de Angola havia proclamado as suas relações de amizade com o governo da URSS, manifestando-se “convicto dos desenvolvimentos ulteriores das relações amistosas e de colaboração multifacetada entre ambos os Estados e povos, pelo fortalecimento da paz e da segurança tanto em África como no mundo inteiro” (MIREX-Angola (1976).

Ambos os governos procuravam uma política externa assente na paz, almejando um fortalecimento contínuo das forças de paz, do socialismo e da libertação nacional que exercesse influência positiva sobre o saneamento da situação internacional. Refira-se que os dois países se declaravam convictos de que os vestígios do domínio colonial eram incompatíveis com a Carta da ONU e com a Declaração relativa à concessão da independência aos povos à data ainda sob domínio colonial. Neste sentido expressavam plena solidariedade com a luta nacional de libertação dos povos da África do Sul, do Zimbabwe e da Namíbia, nomeadamente com a conquista dos seus direitos à autodeterminação e à independência. No contexto global de um mundo que se encontrava dividido em dois blocos a URSS encabeçava o bloco socialista e, no âmbito das relações diplomáticas com Angola, diversos documentos sublinhavam repetidamente o interesse das partes em cooperar nos esforços que tinham como objetivo a consolidação da paz e da segurança internacional.

As relações entre os governos de Angola e da URSS assentavam nos objetivos e princípios da Carta da Organização das Nações Unidas, pelo que ambas as partes se comprometeram com a continuação do desenvolvimento e aprofundamento das suas relações de amizade e de colaboração nos domínios da política, da economia, da ciência

e da cultura, entre outros, com base no pleno respeito pela soberania, pela integridade territorial e pela não-ingerência nos assuntos internos, pela igualdade e pela reciprocidade de vantagens. Acordaram contribuir, por todos os meios, para o “desenvolvimento dos contactos entre as organizações sociais de ambos os países, para a ampliação das relações nos vários domínios e intercâmbio mútuo de experiências de realizações nos setores da ciência, instrução superior e secundária, educação popular, ensino profissional, arte, literatura, saúde pública, imprensa, rádio, televisão, cinema, turismo e desporto” (Ibid.).

Entre 1976 e 1977, o governo soviético “ofereceu duzentas (200) bolsas de estudo a angolanos por intermédio do Ministério da Educação de Angola, sendo cem (100) de Ensino Superior e cem (100) de Ensino Médio” (MIREX-Angola, 1976a). Estabeleceu-se um intercâmbio recíproco de “professores de estabelecimentos de ensino, de documentação pedagógica, programas e planos de estudo, amostras de manuais escolares e o Ministério da Educação da URSS disponibilizaram a parte angolana as amostras dos compêndios soviéticos para que estes fossem utilizados no Sistema da Educação nacional da RPA” (ibidem). Estas ações foram desenvolvidas com base no Protocolo assinado em 28 de Maio de 1978. Os Ministérios da Cultura de ambos os países procederam a um intercâmbio através da prossecução de “atividades com grupos artísticos (dança dos povos da URSS e o Conjunto folclórico de danças da RPA) e exposição (Arte russa decorativa-aplicada e a exposição da arte aplicada da RPA)” (MIREX-Angola, 1978). Na mesma data os dois governos assinaram o protocolo relativo ao reconhecimento mútuo, validação e equivalência dos certificados de habilitações e diplomas. Os “certificados entregues pela URSS depois do curso de oito anos da escola secundária e o certificado da RPA depois do terceiro nível de Base eram similares e davam direito à matrícula em escolas secundárias completas, escolas técnico-profissionais e estabelecimentos de ensino médio especializado” (MIREX-Angola, 1978a). A obtenção, por parte de um trabalhador qualificado, de um “diploma do segundo ciclo da formação profissional da RPA dava direito à matrícula em estabelecimentos de ensino médio especializado da URSS” (ibid.). Ter o certificado do curso completo da escola secundária da URSS ou o curso Pré-Universitário da RPA colocava o indivíduo numa posição equivalente na medida em que ambos davam acesso à admissão no ensino superior, nos dois países. Do mesmo modo, os detentores de diplomas de formação média profissional especializada da URSS ou de diplomas do

ensino médio normal e médio técnico da RPA tinham igual direito à matrícula nas Universidades ou noutros estabelecimentos de ensino superior em ambos os países. Os “diplomas dos cursos Universitários e de outros estabelecimentos do ensino superior da URSS são similares aos diplomas dos cursos Universitários e de outros estabelecimentos do ensino superior da RPA” (MIREX-Angola 1978^a, *idem*).

No ano de 1979, poucos meses após a morte do primeiro presidente de Angola, Agostinho Neto, o Instituto Nacional do Livro e do Disco da RPA e o Comité de Estado da URSS para as Editoras, as Artes Gráficas e o Comércio de Livros, acordaram, quanto ao fomento do “desenvolvimento da colaboração e do intercâmbio mútuo de experiências e de realizações no setor de edição de livros” as “condições mais favoráveis para a tradução de livros e brochuras, relativas aos setores da ciência e da educação, da assistência médica, da cultura e das artes editadas nos respetivos países” (MIREX-Angola, 1979). Depois deste acordo, em 21 de Dezembro, os governos dos dois países assinaram um protocolo de intercâmbio cultural e científico para 1980, no qual constava que a parte soviética concedia a Angola bolsas de estudo para cidadãos angolanos nas áreas de “História (1), Antropologia (2), Arqueologia (3), Belas Artes (3), Biblioteconomia (3) e para o Teatro, Dança, Música e Cinema, num total de nove bolsas” (MIREX-Angola, 1979, *ibid.*). Também delegações de peritos de ambas as partes procederam à troca de conhecimentos relativos ao Sistema Educativo Superior e Médio que vigorava nos referidos países. O referido acordo previa a “troca regular de documentação pedagógica, programas e planos de estudo, exemplares de manuais e materiais didáticos, documentários e filmes televisivos de difusão científica de produção nacional sobre os temas de Educação e Ensino e Ciência e Arte” (*Idem*).

Em 1981, conforme estipulado nos planos e programas de estudo, a parte soviética acordou com a parte angolana o “envio de cento e dez (110) bolsas de estudo anual para cidadãos angolanos nas escolas superiores e médio-especializados da URSS, incluindo dez (10) para os cursos de pós-graduação e estágios” (MIREX-Angola, 1981). Os angolanos formados nas escolas superiores soviéticas beneficiavam da frequência de cursos que permitiam melhorar as suas qualificações e o governo soviético oferecia anualmente seis (6) bolsas de estudos a estes estudantes. Quanto ao Ensino Médio Profissional, o Comité de Estado da URSS atribuiu a cidadãos angolanos setenta bolsas de estudos anuais para a frequência das escolas técnico-profissionais e industriais-pedagógicas. Por outro lado, Angola foi anfitriã de inúmeros cidadãos soviéticos especialistas em diversas áreas do saber, que permaneciam no país por curto, médio ou

longo período de tempo com o propósito de conhecerem, exercerem e examinarem as atividades e os assuntos acordados. No que respeitava à educação cultural, a URSS continuou a proceder à troca de documentários e filmes de divulgação científica de produção nacional, que visavam temáticas de Educação e Ensino e Ciência e Arte, com as autoridades angolanas. Entre 1981 e 1985, numa perspetiva que se estendia até ao ano de 1990, o governo da URSS comprometeu-se com a construção e equipamento de um Instituto Médio Agrário na cidade do Huambo e dez (10) centros de Formação Profissional em outras partes do território angolano. O Comité Estatal Editorial assumia também responsabilidade pela publicação de livros em Língua Portuguesa, para publicação em Angola no âmbito do estudo da prospeção do mercado angolano.

Em 1983, a parte soviética concedeu à parte angolana, para cidadãos angolanos, duzentas (200) bolsas de estudo para o Ensino Superior e Médio Especializado. As especialidades abrangidas e o número de bolseiros contemplados em cada nível de ensino, eram anualmente fixados por ambas as partes. Ainda neste período Angola recebeu “dez (10) bolsas de estudo de pós-graduação nos quais foram beneficiados os estudantes licenciados em estabelecimentos de ensino superior soviéticos e estagiários nos estabelecimentos do Ensino Superior Soviético; trinta (30) bolsas de estágio para especialistas angolanos nos Institutos Industriais Pedagógicos do Ensino Técnico Profissional; consultores do Ministério do Ensino Superior e Médio Especializado da URSS; professores universitários para trabalhar na Universidade de Angola” (MIREX-Angola, 1983). Documentação de índole pedagógica, nomeadamente programas e planos de estudo, exemplares de manuais e materiais didáticos era disponibilizada de parte a parte numa base regular. Ao nível da educação cultural, a parte soviética contribuiu para a organização do trabalho de arquivos na RPA proporcionando uma troca de experiências entre os técnicos.

A URSS disponibilizou duzentas (200) bolsas de estudos, no ano de 1985, e trezentas (300), no ano de 1986, para estabelecimentos do Ensino Superior e Médio Especializado. O governo da URSS reafirmou o seu compromisso em formar angolanos admitindo anualmente “trinta (30) cidadãos angolanos nos Institutos Industriais Pedagógicos no seu país” (MIREX-Angola, 1985). Os mesmos institutos receberam especialistas do ensino técnico-profissional da RPA para que também frequentavam cursos de aperfeiçoamento de competências. Estes especialistas assumiam a responsabilidade de organizar a formação dos operários qualificados nos domínios da Indústria e Agricultura em Angola.

O Protocolo assinado em 21 de Abril de 1986 previa matricular nos Estabelecimentos de Ensino Superior e Médio Especializado da URSS, até 1995, respetivamente “novecentos e cinquenta (950) e seiscentos e trinta (630), resultando no total de mil e quinhentos e oitenta (1580) cidadãos angolanos para frequentarem cursos completos de pedagogia, engenharia, economia, agricultura, medicina e cultura” (MIREX-Angola, 1986). Na mesma data ambos os governos renovaram a sua concordância quanto ao reconhecimento da equivalência dos certificados de habilitações literárias dos dois Estados, tal como haviam já acordado em 26 de Maio de 1978.

O acordo documentado no protocolo de cooperação cultural e científica entre a RPA e a URSS, em 15 de Agosto de 1987, foi contemplado nos acordos de cooperação no domínio do ensino e consubstanciou-se na prossecução do estabelecido no protocolo relativo à formação de quadros da RPA nos Estabelecimentos de Ensino Superior e Médio Especializado da URSS, entre 1986 e 1995. Assente no Convénio de colaboração de 9 de Agosto de 1988, a URSS cooperou no domínio da História através da Direção Principal de Arquivos, por acordo entre o Conselho de Ministros da URSS e o Centro Nacional de Documentação e Investigação Histórica da Secretaria de Estado da Cultura da RPA. Estes acordos resultaram numa prática de intercâmbio de documentação literária incluindo as temáticas relacionadas com a pintura e a música dos dois países. As duas instituições acordaram, neste Convénio de Colaboração, “manter intercâmbio de experiências de trabalho de arquivos e de prestação de ajuda prática no desenvolvimento e aperfeiçoamento da arquivística, a formação e a superação profissional dos angolanos” (MIREX-Angola, 1988).

Ao nível do Instituto das Relações Internacionais do MIREX, em 2002 foi estabelecida cooperação com a Academia Diplomática do Ministério dos Negócios Estrangeiros da Federação Russa que consistiu em “desenvolver e introduzir os métodos modernos de ensino especializados no domínio da política externa, relações internacionais, direito internacional, relações económicas internacionais, ciências políticas e outras disciplinas de ensino” (MIREX-Angola, 2002). No mesmo sentido concretizou-se um “intercâmbio de informação no domínio da metodologia de ensino e de pesquisa científica, incluindo a troca de livros e publicações” (ibidem) das áreas afins.

Os governos da República de Angola e da Rússia programaram, para o período compreendido entre 2009 e 2013, a “formação de quadros superiores para a concretização da oferta do Ministério das Telecomunicações e da Comunicação social

da Rússia para a formação de trinta (30) estudantes angolanos no Centro de Controlo de Voos Espaciais “Chabolovka” da Companhia FNPU “Comunicação Espacial”, na perspetiva do apoio ao Projeto ANGOSAT e suporte à formação na Rússia dos docentes para o Instituto Superior Tecnológico de Comunicações de Angola” (MIREX-Angola, s/d). No campo da ciência e tecnologia, Angola beneficiou do contributo de técnicos de nacionalidade russa no âmbito da estruturação de cursos conjuntos ao nível da formação de cientistas e investigadores. Outros acordos assinados entre Angola e Rússia incidiram sobre o domínio militar, os transportes aéreos numa base comercial, a construção de caminhos-de-ferro, as infraestruturas portuárias, marítimas e fluviais, o turismo, o ensino superior e a saúde pública.

Estados Unidos da América (EUA)

A República de Angola e os EUA estavam convictos de que a prática de consultoria entre ambos os governos, operacionalizada através de membros dos respetivos governos, favoreceria o desenvolvimento das relações bilaterais de cooperação e fomentariam uma concordância sobre assuntos de carácter internacional, de acordo com os princípios da Carta das Nações Unidas e as normas do Direito Internacional, universalmente aceites. Neste sentido, na base dos princípios do respeito mútuo e da igualdade, projetaram promover e fortalecer a cooperação em todos os domínios. O memorando de entendimento para o diálogo, assinado pelos dois estados a 8 de Julho de 2010, visou estabelecer um mecanismo sustentável para o “diálogo bilateral ao alto nível, para promover e aumentar a cooperação diplomática, económica, segurança, técnica, científica e cultural” (MIREX-Angola, 2010). Ressalte-se que as ações diplomáticas entre Angola e os EUA quase não se desenvolveram a nível oficial, sendo observável apenas a atuação de empresas multinacionais e organizações americanas.

A República de Angola estabeleceu relações diplomáticas com algumas Organizações Não Governamentais americanas tais como a *Fundação Open Society* e a *AFRICARE*, entre outras não identificadas. A *Fundação Open Society* caracteriza-se enquanto “uma rede de fundações americanas estabelecidas desde 1979, cuja intervenção principal inscreve-se no setor da educação, dando apoio financeiro e técnico, em Angola e em outros países, como contributo à melhoria do Sistema Educacional” (MED-Angola, 2004). O protocolo datado de 15 de Julho de 2004,

estabelecido entre a Fundação e o Ministério da Educação, teve como objetivo contribuir para uma melhoria da educação primária em Angola, nomeadamente através da melhoria da qualidade e do nível de conhecimentos didático-pedagógicos e de gestão escolar por parte dos professores, diretores e outros responsáveis na área da educação. Entre os diversos deveres dos parceiros sublinha-se o “compromisso do Ministério da Educação no fornecimento de todos os materiais produzidos (programas e currículos da segunda reforma educativa)” (ibidem). A *Fundação Open Society* comprometia-se, por seu turno, com as ações de “aprovar os planos operacionais e os materiais de formação dos agentes da educação; apoiar logística e material a realização dos seminários, apoiar nas reflexões sobre os aspetos do processo de ensino-aprendizagem” (idem), entre outros. Os professores e os diretores dos estabelecimentos do Ensino Primário beneficiaram destes apoios, nomeadamente em cerca de nove províncias de Angola, num total que perfaz cinquenta por cento do território nacional (Luanda, Bengo, Benguela, Kuanza Sul, Kuanza Norte, Malange, Huambo e Huíla).

A *Africare* é uma organização, com sede nos EUA, que apoia o desenvolvimento de África, com atuação no âmbito de vários setores incluindo a educação primária. É uma das maiores e mais antigas ONG’s exclusivamente direcionadas para África. O governo de Angola e a *Africare* acordaram, em 9 de Janeiro de 1990, que a assistência ao governo angolano, por parte da *Africare*, seria prestada na “base de doações para o setor do ensino primário” (MIREX-Angola, 1990).

República da França

Desde 1982, a República da França tem vindo a cooperar com a República de Angola nos mais variados domínios, incluindo na educação e ensino (principalmente na vertente da formação pedagógica). Conforme constante na declaração conjunta dos dois governos, que se reporta à I Sessão da Comissão Mista, realizada em Paris entre 28 e 29 de Março de 1983, os trabalhos ocorreram numa atmosfera de amizade e de abertura, sucedendo a vontade política dar maior dimensão às relações bilaterais em função dos princípios da reciprocidade de vantagens e do respeito mútuo. O governo de França atribuiu bolsas de estudo a “estudantes angolanos ao nível de pós-graduação e do nível universitário inferior, apenas aquela especialidade que não existia em Angola” (MIREX-Angola, 1983). Cumprindo o documentado na Declaração Conjunta da Iª Sessão da Comissão Mista Angolano–Francesa, França atribuiu quatro bolsas para o ensino superior, no ano letivo de 1983/1984, nas áreas de Antropologia e Sociologia.

Em 1983, na República de França existiam cerca de quarenta bolsheiros angolanos. A cooperação entre os dois países nos setores linguístico e cultural assentou no estabelecimento de relações de cooperação no domínio linguístico e das ciências sociais. As conversações decorreram com peritos franceses ligados à língua francesa e resultaram num acordo entre o Ministério da Educação e Cultura de Angola e os Serviços Culturais da Embaixada de França em Angola. Neste acordo participaram identicamente especialistas como “arqueólogos, professores, etnólogos, artistas plásticos, museológicos e arquivistas” (MIREX-Angola, 1983). Um dos princípios da República de França consistiu em manter em Angola peritos de tradição oral e Etnolinguística, visando a formação de investigadores angolanos em Etnolinguística e Antropologia, posteriormente capacitados para o procedimento de reconstituição do património cultural angolano.

Em 1988 alguns projetos de formação foram direcionados para a formação de professores do Ensino Técnico, tendo sido disponibilizadas “vinte e duas bolsas de estudos a estudantes angolanos em instituições de ensino francês” (MIREX-Angola, 1988). No domínio cultural, ocorreram “trocas culturais e artísticas nos setores da rádio, do cinema e da televisão, assim como a cooperação em ciências sociais e humanas” (ibidem). Ainda quanto à cooperação cultural os dois governos acordaram “reforçar os domínios linguísticos e educativos com o objetivo de responder às prioridades do governo angolano relativamente à formação de formadores e orientadores; formação contínua de pessoal em exercício (professores de francês do Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) e Instituto Superior das Ciências da Educação (ISCED); e do desenvolvimento da investigação pedagógica e da didática das disciplinas” (idem). Relativamente à última prioridade, as partes redefiniram tarefas como a participação da formação inicial dos futuros professores do ensino de base “assegurando o ensino ao nível do IMNE de Luanda; participação nas ações de formação contínua; e associar-se a elaboração dos materiais didáticos” (idem). O INIDE e a Direção Nacional da Formação de Quadros do Ministério da Educação de Angola foram os órgãos indicados para operacionalizarem o cumprimento destes acordos.

A Total E&P é uma multinacional francesa da qual faz parte uma companhia de petróleo e gás presente em Angola há cerca de sessenta anos. Em Angola, a empresa tem a responsabilidade de contribuir para o crescimento do país, apostando no desenvolvimento do ensino. Consequentemente, o acordo estabelecido em 23 de Maio de 2008 entre Angola e a Total E&P visava uma cooperação no domínio da educação

em Angola, concretamente através da “construção e abertura de estabelecimentos escolares do 2º Ciclo de Ensino Secundário em quatro províncias e realização de ações de superação pedagógica dos professores das referidas escolas” (MIREX-Angola, 2008).

O desenvolvimento económico de qualquer país constitui-se um fator determinante para a sustentação do setor da educação e a aplicação e desenvolvimento das tarefas supracitadas, prioritárias, repercute-se no desenvolvimento social e económico do país. Aluda-se identicamente à relevância que os recursos naturais do país assumem no âmbito da identificação dos eixos estratégicos. Embora Angola disponha de muitos recursos ao nível do solo, subsolo, mar e rios, o país não dispõe de meios tecnológicos e humanos suficientes para a sua exploração e desenvolvimento. Neste sentido, os quatro países estudados – Alemanha, URSS, França, EUA - representam os dois eixos estratégicos de cooperação educacional pelos quais o governo angolano optou. A URSS e a Alemanha têm uma longa história no que concerne à ajuda económica prestada, tendo proporcionado a Angola um grande apoio financeiro e político - ainda enquanto na luta pela libertação nacional e posteriormente como independente. Os EUA e a França situavam-se no eixo estratégico educacional sendo que na “economia angolana, (eram) os países mais influentes [...], em virtude do domínio do único setor verdadeiramente produtivo e lucrativo – o petróleo (UTL, 1996:331).

4.2- CPLP

Entre 1990 e 1995 o quadro das disposições diplomáticas entre Angola e outros países era muito reduzido. Este período marcava uma imprecisão política do governo angolano numa etapa em que a definição política internacional do sistema socialista parece ter desmoronado. Os planos diplomáticos da educação também foram afetados pouco ou nada foram registados. No entanto a partir de 1991 estudos realizados constatarem deficiências em que “recomendava a tomada de medidas que visavam atenuar os desequilíbrios existentes e projectar um outro” (MED, 1991:28). O jornal de Angola do mês de Março de 1994 informava “que um inquerito do Instituto Nacional de Estatística revela que o abandono escolar, em Luanda atinge níveis bastante elevados nos últimos dias” (UTL, 1996:634). No quadro diplomático algumas ações subscritas de Cooperação Educativa e Científica para 1996-1998 não foram concretizadas pelo facto

das partes envolvidas não terem chegado a um consenso (MIREX-Angola, 1995). Esta situação foi principalmente originada por questões financeiras, reflexo de um novo momento histórico angolano, e particularmente pela opção de redução da cooperação estrangeira para o ensino secundário, em Angola. Ao nível do ensino superior a questão foi ligeiramente semelhante. O clima político mundial que então se vivenciava afetou os países pertencentes ao antigo bloco socialista e a crise de estabilidade política nestes países gerava inquietações que se refletiam ao nível das ações diplomáticas.

O Estado angolano na Segunda República (1992-2008) procurou funcionar com um corpo docente totalmente nacional, ao nível dos I e II níveis de ensino não universitário, o que se constituía numa nova experiência devido a reduzida cooperação do setor educacional. Porém multiplicavam-se a participação de Angola em fóruns onde eram abordadas questões sobre a educação, tanto por meio de protocolos diplomáticos, como em reuniões da SADC e CPLP. Ao longo de uma década e meia o apoio da cooperação educacional a Angola esteve distante de aproximar Angola aos índices da educação e substancialmente ao de desenvolvimento humano em comparação com os países da região de África Austral e de língua portuguesa. De notar que neste período Angola optou pelo eixo de cooperação educacional internacional com países de opção socialista (URSS, Cuba, Bulgária, Alemanha) e de língua portuguesa (Brasil e Portugal).

O Relatório do Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da População – PNUD (2004-2006), ressalta que se verificam níveis deficitários no Índice de Desenvolvimento Humano, em 2003, e assinala que os dados de Angola evidenciava um rácio de 0.38 no que se refere ao Índice da Educação” (PNUD-Brasil, 2003:240). Atentando na média verificada nos agregados da África Subsariana e de Países em Desenvolvimento, em que este Índice se situa em 0.56 e 0.70 (ibidem), respectivamente, o valor identificado relativamente a Angola é dos mais reduzidos. Os dados expostos por este organismo internacional são reflexo da realidade de um país que sempre viveu uma instabilidade social resultante de um conflito armado.

Neste sentido, face a estes indicadores múltiplas iniciativas foram concretizadas no cerne de distintos setores do Estado angolano, assumindo a educação a maior importância para o desenvolvimento Humano de Angola. Note-se que no ano de 2000 Angola apresentava um “quadro que expunha evidências de um baixo nível de desenvolvimento humano (0.403), atentando no estabelecido pelo Programa das Nações Unidas para a População (PNUD)” (PNUD-Brasil, 2002:156), de acordo com o

Relatório de Desenvolvimento Humano. Este quadro situa Angola numa posição inferior relativamente aos seus diferentes parceiros, nomeadamente aos da SADC, da CEAC (Comunidade dos Estados de África Central) e dos PALOP (Países da Língua Oficial Portuguesa), em função do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - que abrange diversos indicadores tais como a esperança de vida e a educação, entre outros. Em suma, emergente da análise comparativa dos indicadores de desenvolvimento humano de Angola relativamente aos países da região e adicionado o Relatório de Progresso MDG/NEPAD Angola (Angola, 2003:91), constata-se uma posição pouco confortável, reflexa de um fraco desempenho.

A organização dos países falantes de Língua Portuguesa⁴³ nasceu da Cimeira Constitutiva de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que ocorreu no dia 17 de Julho de 1996, em Lisboa. No ano seguinte, em 24 e 25 de Novembro, foi fundada a Conferência dos Ministros da Educação da CPLP, também na cidade capital portuguesa, que defendia uma política de cooperação no setor do sistema de educação e ensino, perspetivando-o mais recetivo ao espírito de uma educação intercultural e pessoal. A Declaração decorrente desta Conferência contemplava “[...] o serviço de uma educação para todos e ao lançamento de iniciativas comuns que favoreçam a cooperação [...], a compreensão da sociedade e do mundo [...], bem como para a concretização do pluralismo, da autonomia e da responsabilidade, factores essenciais para a cidadania e para a vida democrática” (CPLP, 1997); tais linhas de base convergiram no aprofundamento e desenvolvimento de uma estreita cooperação no âmbito das políticas educativas.

Em 17 de Julho de 1998, em acordo de cooperação entre instituições de ensino superior, os Estados membros da CPLP decidiram implementar um conjunto de medidas visando a promoção da cooperação entre as instituições do ensino superior através de “atividades de apoio à educação e cultura, à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico” (CPLP, 1998).

As universidades angolanas desempenham um papel importante, em conjunto com as estruturas da educação nacional, na participação ativa para a concretização das diretrizes de índole educacional. Assim, o eixo extratético entre as instituições do ensino superior ligadas aos estudos do ensino e educação, o instituto de investigação da

⁴³ Fazem parte os países de língua oficial portuguesa como Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné.

educação do MED e ainda as escolas primárias, secundárias e técnicas vêm-se incumbidos da identificação de problemas, tal como da resolução e da aplicação de medidas estruturalmente científicas sobre a educação e cultura no país. A intervenção no âmbito destas medidas concretiza-se nos currículos de diferentes disciplinas e nos programas curriculares, na formação inicial e contínua de professores, em colóquios, seminários, conferências e encontros sobre a educação a nível provincial, nacional e regional.

Na II Conferência de Ministros da Educação da CPLP, a Educação foi considerada “um direito fundamental e factor essencial para que o ideal da CPLP se consolide de modo harmonioso, atenuando as desigualdades existentes em cada Estado membro; elemento fundamental para garantir o indispensável desenvolvimento económico e social dos países da Comunidade, tornando-se, assim, tarefa eminentemente comum” (CPLP, 1998^a). Esta estratégia da CPLP visava primordialmente, junto de cada país, pluralizar e consolidar a Língua Portuguesa enquanto um forte instrumento de comunicação no âmbito das relações internacionais e particularmente da cooperação educacional internacional. Refira-se que, na mesma Conferência, encorajaram-se os “Ministérios de Educação dos Estados membros da CPLP a desenvolver ações tendentes ao reforço do ensino do Português como segunda língua, consoante a realidade sócio-cultural de cada país e suas decisões no sentido de utilizar as línguas nacionais, enquanto línguas maternas, no processo de ensino/aprendizagem” (ibidem). A partir do ano de 1999 a melhoria da Educação, de um modo geral, assentava no fortalecimento da cidadania democrática e solidária bem como no respeito pelos Direitos Humanos, em cada país e na comunidade lusófona.

A III Conferência dos Ministros da Educação da CPLP, ocorrida em 2000, reafirmou, entre outros, os objetivos da Educação para todos indicados no Fórum Mundial da Educação, realizado em Dakar. No que concerne à disciplina de História, sublinhou-se importância de que fossem observados “princípios relacionados com a cultura de paz, salvaguarda da identidade e respeito pelos direitos humanos; incluir aspetos da cultura de cada um dos países” (CPLP, 2000). Ainda na mesma Conferência foi promovida a concretização de um encontro de especialistas da área da História; desde a criação da CPLP até ao ano de 2009 realizaram-se apenas dois, nomeadamente o “Encontro de Especialistas de História da CPLP, (o primeiro em 2002 e) o segundo em Lisboa aos 31 de Março 2006” (CPLP-Portugal, 2008).

A IV Conferência ressaltava a crescente importância que a Língua Portuguesa assumia no contexto mundial e reafirmou a importância do projeto do ensino a distância, direcionado para a “formação de professores em exercício para o Ensino Primário” (CPLP, 2001). A problemática da escassez de livros escolares e materiais didáticos, principalmente no ensino secundário, constituiu-se uma questão de interesse comum e foi desenvolvida através das “políticas do livro escolar e do desenvolvimento curricular; concepção e desenvolvimento de materiais; análise e avaliação dos materiais existentes; modos de operação, distribuição e acesso” (ibidem). A mobilização de recursos financeiro foi revista dada “a necessidade de os Estados membros mobilizarem recursos próprios para a implementação dos projetos” (idem). Nesta IV Conferência os Ministros da Educação recomendaram ao Secretariado Executivo da CPLP a “articulação com os Estados membros, captar recursos financeiros de origem privada, que reforcem as suas contribuições voluntárias para o fundo Especial” (idem). Ainda no mesmo evento os Ministros da Educação dos PALOP e da Guiné Bissau convidaram os “governos dos PALOP e Guiné Bissau, o Senhor Diretor Geral da UNESCO, as Organizações intergovernamentais, regionais e sub-regionais Africanas [...] as instituições financeiras e parceiros internacionais a contribuírem para a educação básica nos PALOP e Guiné Equatorial [...]” (CPLP, 2004).

O Encontro dos Ministros da Educação dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e da Guiné Equatorial realizou-se por iniciativa da UNESCO e decorreu em S. Tomé e Príncipe, entre 13 e 15 de Janeiro de 2004. Mereceram atenção temas relevantes para o desenvolvimento da Educação nos respetivos países, nomeadamente a educação e as abordagens sub-regionais em África (e.g. “ponto de situação dos sistemas e políticas do ensino básico nos PALOP e na Guiné Equatorial; formação e capacitação de quadros em planificação e gestão da educação; formação de formadores e de professores mediante o ensino à distância; produção conjunta de materiais didáticos e de literatura infantil e juvenil; projetos nacionais sobre a abordagem micro ciências no ensino e aprendizagem das ciências físicas; criação de mecanismos de trabalho conjuntos em matéria de alfabetização, educação de adultos e formação profissional; reconstrução e reforma dos sistemas educativos dos países do grupo em situação de pós-conflito; criação dos mecanismos de consulta entre PALOP e Guiné Equatorial e a UNESCO” (CPLP, 2004). Saliente-se identicamente que os Estados membros foram encorajados a adotar medidas no sentido de “reduzir as repetência e o abandono escolar, [...] através da reforma dos sistemas de avaliação e

organização de ciclos de aprendizagem para diminuir os elevados custos da educação” (idem); apelaram à UNESCO e à Comunidade Internacional no sentido de que pudessem “providenciar uma assistência especial a Angola e a Guiné Bissau com vista a reconstrução do sistema educativo” (idem).

A V Conferência dos Ministros da Educação da CPLP, para além de dar continuidade às questões abordadas na IV Conferência elevou à consideração da V Conferência dos Chefes de Estado e de Governo, realizada em S. Tomé em 26 e 27 de Julho de 2004, a “possibilidade de se aprovar o Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa” (CPLP, 2004a) no sentido de que se definisse a entrada em vigor do Acordo. Os Estados membros acordaram então encaminhar uma lista de obras literárias de referência para Portugal e para o Brasil, no âmbito da História e da Literatura, respetivamente, com “vista a estimular a inclusão desses textos produzidos nos países da CPLP nos currículos e promover sua articulação com os programas de formação de professores” (ibidem).

Na VI Reunião de Ministros da Educação da CPLP, realizada em Lisboa no dia 16 de Dezembro de 2005, foi dada continuação às questões anteriores e, analisando-se a generalidade destas questões foi recomendado ao “grupo técnico o desenho de um projeto-piloto a implementar em escolas da Comunidade em 2006-2007 através do qual se contribua para um melhor conhecimento e apropriação pelos alunos da história dos diferentes países” (CPLP, 2005). No ano de 2006, ano de comemoração do décimo aniversário da CPLP, os Chefes de Estado e de Governo analisaram, na VI Conferência, enquanto assunto prioritário, a Comunidade e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), visada no documento designado por Declaração sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, os Desafios e Contribuições da CPLP. Os assuntos constantes neste documento aludiam, entre outros, a aspetos de interesse relacionados com as fontes de financiamento, atribuindo ao Secretariado Executivo a responsabilidade de “divulgar junto de Organizações Internacionais, países doadores e entidades públicas e privadas a existência de Fundo Especial da CPLP e a carteira de projectos e programas da Organização, de forma a dar maior visibilidade à vertente da cooperação na CPLP” (CPLP, 2006).

A estratégia definida pela CPLP relativamente à Língua Portuguesa incidiu, de um modo geral, na sua afirmação, promoção e valorização internacional e ainda no reforço do ensino, constituindo-se o tema da declaração final proferida na reunião Extraordinária de Ministros da Educação e da Cultura da CPLP, em 2008.

Quadro 3.2 CPLP e a estratégia da política educativa na área de História, entre 1997 e 2005

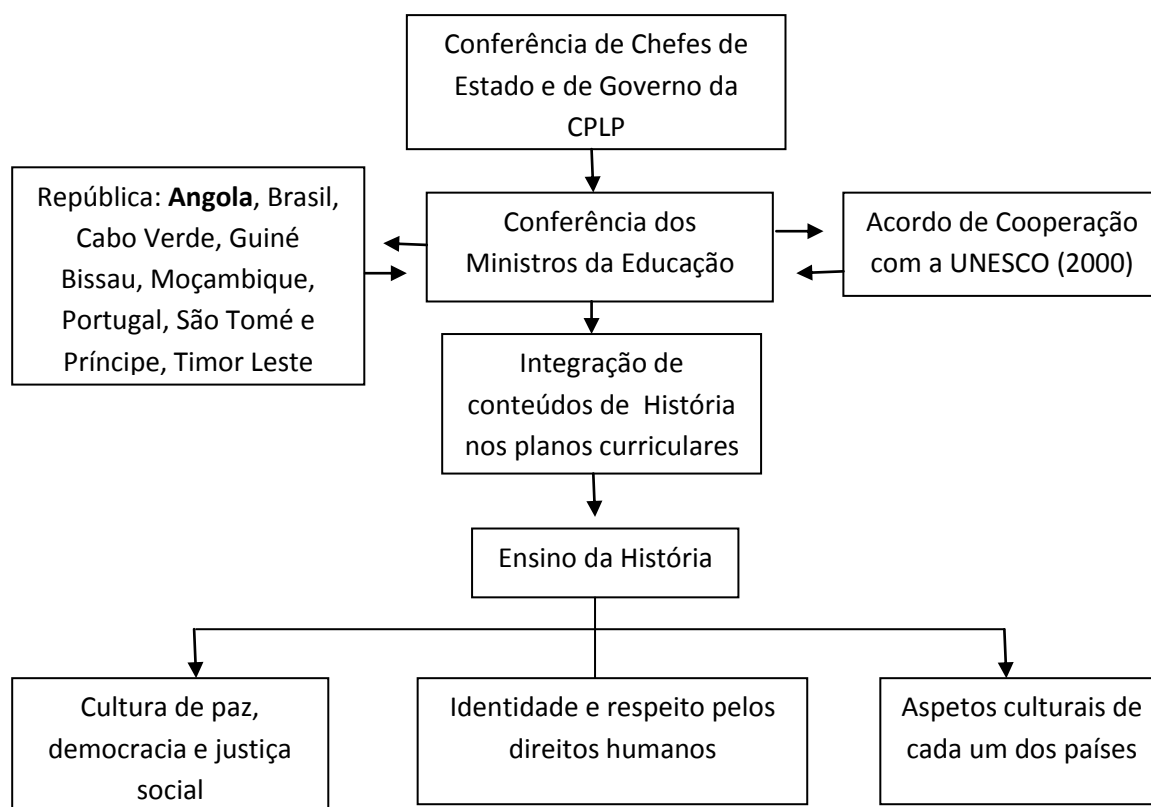
Conferências	Ano	Local	Nº das Decisões sobre a História na educação	Questões Gerais	Questões Específicas (Ensino de História)
I	1997	Lisboa	1/4	Sistemas educativos e política linguística	Educação intercultural e pessoal
II	1998	Brasília	1/6	Educação Básica, Educação Técnica Profissional e Tecnologia de Informação no Ensino Superior	Diretrizes curriculares para as áreas de Literatura e História
III	2000	S. Tomé	3/7	Avaliação educacional, Desenvolvimento do ETP, Ensino a Distância e Mediatizado, Estatística da Educação.	Ensino da Literatura e da História
IV	2001	Maputo	1/7	Estatísticas da Educação, seguimento do Fórum Mundial de Dakar.	Divulgação e integração de conteúdos de História nos currículos
V	2004	Fortaleza-Brasil	1/5	Acordo ortográfico	Ensino de História e Literatura
VI	2005	Lisboa	1/9	Ensino das Ciências, Desenvolvimento do Portal do Instituto Língua Portuguesa.	Instituído Prémio CPLP da História

Fontes: Documentos extraídos das conferências dos Ministros da Educação da CPLP entre 1997-2005.

No Quadro 3.2 a coluna que corresponde o número de decisões sobre a História na educação reflete o quanto a conferência dos ministros da educação da CPLP consideram como agenda de preocupação a solução dos problemas relativos a educação histórica das populações. A História e a Literatura são contempladas nas áreas específicas do ensino da História porque para ensinar a Literatura o mais adequado será contemplar a História dos factos e para ensinar História são necessários os textos escritos ou seja a narração dos factos. Os estudos atuais sobre o ensino da História fundamentalmente focados nos de Rusen, clarificam a importância da narração para a cognição histórica nos aprendizados. No caso dos PALOP a História de alguns dos seus povos é parte da Literatura portuguesa porque pode conter esboço do legado cultural entre os povos e vice-versa e embora não sendo aprofundada em documentos pesquisados esta foi discutida nas seis conferências dos Ministros da Educação da CPLP. Do estudo realizado, das trinta e oito decisões que emergiram das seis Conferências dos Ministros da Educação da CPLP, oito identificam-se enquanto questões ligadas à História e ao seu

ensino, o que permite calcular uma representatividade de 21% do total das questões tomadas, pelo que se assume o caráter insatisfatório destes resultados.. Ainda, nas seis Conferências de Ministros da Educação da CPLP estudadas foram tomadas trinta e oito decisões entre as quais trinta, o que corresponde a uma percentagem de 79% calculada em função das trinta e oito decisões do total identificado, referentes as questões gerais da educação da Comunidade. Consequentemente, atentando nestes dados, pode-se perceber que as questões de índole histórica, das pessoas e da sua Educação, não se constituiu uma estratégia prioritária para a Organização e para a Comunidade, identificando-se esta realidade como um problema a ser enfrentado pelo sistema educativo, particularmente de Angola.

Figura 3.8 - CPLP e o Ensino de História



A CPLP constitui uma organização que dando cumprimento aos seus objetivos pode desempenhar no campo da educação um papel fundamental para as estratégias da educação histórica dos seus povos. Assim, atuando como uma organização de avanço na política educativa junto dos países de língua oficial portuguesa deve servir de laboratório nas questões pertinentes da educação dos países membros. O respeito pelos princípios dos Direitos Humanos que norteiam o respeito pela diversidade cultural dos povos, respeito pela diferença, respeito pela justiça e paz das pessoas, respeito do

gênero são entre outros, alguns dos princípios que deve direcionar a estratégia educacional no contexto de unidade entre os países da Comunidade . O organigrama indicativo do ensino da História no quadro da CPLP demonstra como ele, o ensino da história, pode estar orientado para um papel educativo relevante nos diferentes países (Figura 2.8.). A educação histórica exercitada em cada disciplina das Ciências sociais ou exatas na escola pode contribuir para a construção de sociedades prósperas nas relações humanas, cujas finalidades destinam-se ao desenvolvimento dos países e bem estar das pessoas.

Em 31 de Outubro de 2000 foi assinado, em Paris, o Acordo de Cooperação entre a CPLP e a UNESCO, celebrando-se a colaboração “*nas questões relativas à Educação, às Ciências Exactas e Naturais e às Ciências Sociais e a todos os outros setores nos quais as duas organizações tenham tarefas e actividades concordantes*” (Dupin⁴⁴, 2010). Este acordo impulsionou a instituição de uma Reunião de Coordenação entre os Secretariados da CPLP e da UNESCO. O fato de a Língua Portuguesa ocupar um lugar de destaque no panorama mundial, dado o número de falantes (segundo dados da UNESCO, em 2002 existiam mais de duzentos milhões de pessoas falantes de Português), vivifica as perspectivas para o futuro, de um povo que se caracteriza pela diversidade étnica mas cuja união se concretiza através da Língua em que comunica. No entendimento da CPLP e da UNESCO a Educação configura-se uma trajetória crucial para o desvio da pobreza e para a manutenção da paz social de que as populações necessitam. Consequentemente, o plano de cooperação estabelecido entre a CPLP e a UNESCO assentou na responsabilidade, por parte da UNESCO, quanto à criação de sinergias, mobilização de recursos e estimulação de novas parcerias para a implementação do plano traçado.

Perspetivando a educação no contexto internacional, bem como os desafios globais, a CPLP fomenta entre os seus povos - com recurso a determinadas organizações com o cariz da UNESCO – as propostas de desafios educacionais e culturais, o que no quadro da globalização se consagra uma diligência positiva e um gesto de solidariedade a favor da Humanidade. Compreende-se que com o trabalho conjunto no seio da Organização e a aceitação da diversidade entre os povos permite que se gere um meio ambiente social, político e cultural salutar (CPLP, 2004).

⁴⁴ Giselle Dupin é assessora da Secretaria da Cidadania e Diversidade Cultural do Ministério da Cultura, e Ponto de Contato da Unesco no Brasil para a Convenção de 2005.

De acordo com vários documentos oficiais, desde a proclamação da independência de Angola têm sido realizadas atividades educacionais, sobretudo no âmbito dos níveis de ensino primário e secundário, a fim de que se alicercem bases para tornar possível uma desejável realidade de elevados níveis de escolaridade e cultura entre a população.

A aprovação da segunda reforma educativa (2001-2012)⁴⁵ introduziu contemporaneidade nos assuntos da educação, sendo visíveis as iniciativas que concorrem, no plano interno e externo, para a organização e atualização do ensino (Angola, 2001). A informação constante nos diversos documentos consultados é justificativa da prioridade que o setor da educação assumiu nos diversos momentos históricos de Angola. Sublinhe-se a persistente aposta na educação e na formação dos cidadãos, sustentada pelo apoio e colaboração de diversos países, com os quais Angola estabelecia relações de amizade, e de organismos dos quais foi membro. Reconheça-se, conseqüentemente, que tal decurso de ações possibilitou que o país contasse com recursos humanos angolanos capazes de administrar o país em múltiplos setores da vida profissional. Nas primeiras décadas de independência foi patente a reiterada cooperação em diversos níveis de ensino, sobretudo por parte dos denominados internacionalistas cubanos que trabalhavam no ensino regular e tinham como objetivo transmitir aos angolanos as suas experiências profissionais, contribuindo para o desenvolvimento do país (André, 2010). Ainda na terceira República o apoio de cooperação na educação continua a representar uma necessidade, perspectivada a longo prazo. A preocupação com a carência de professores no segundo ciclo do ensino secundário e em diferentes ramos do ensino superior, entre outros aspetos, predomina no seio da população estudantil. É ao nível do ensino superior que se posiciona o corpo docente assegurado, com recurso à cooperação internacional (André, *ibid.*).

As ações desenvolvidas no setor educativo, nomeadamente no âmbito da formação das pessoas, conjecturavam resultados mais visíveis do que os efetivamente verificados, que pouco se fazem sentir na vida afetiva, cultural e social do país. Os resultados que o antigo sistema educativo proporcionou à sociedade angolana possibilitam a realização de um estudo acerca da avaliação sistemática que envolveu técnicos angolanos e estrangeiros. Os resultados, demonstráveis no impacto do sistema

⁴⁵ Assembleia Nacional, Lei de bases do sistema de educação nº13/01 de 31 de Dezembro, Assembleia Nacional, Luanda, 2001.

de ensino, eram vistos de modo claro – nomeadamente expressos nos insucessos escolares, no que concerne à primeira reforma educativa (MED, (1991). Todo o processo que constrói a História da educação angolana evidencia diversas experiências que se refletiram nas ponderações tidas aquando da segunda reforma educativa, numa lógica que compreende que o tempo passado pode proporcionar dados que convergem numa influência positiva para a escola do presente.

Através do apoio de cooperação o governo angolano tem traçado uma estratégia de intervenção em diversos setores da Educação e, fundamentalmente, ao nível da formação de professores. Não obstante, a estratégia de cooperação interna com os diversos setores institucionais, organismos e associações do país deve passar por uma ação conjunta almejando a resolução dos problemas identificados. Atualmente o número de escolas em Angola aumentou e assiste-se à necessidade da formação de um corpo docente preparado e capacitado. Indubitavelmente, a qualidade do ensino constitui-se uma prioridade para que se assegure o desenvolvimento da economia e da sociedade angolana (INE, I.P., (2012).

4.3- SADC e países vizinhos de Angola

No contexto da circunscrição da região Austral, de que Angola faz parte, o país é desde 1980 membro da *Southern Africa Development Coordination Conference* (SADCC) - uma organização regional criada em 1981 com o objetivo de “reduzir a dependência económica, (...); forjar os laços com vista a uma integração regional genuína e equitativa; mobilizar recursos para a implementação das políticas nacionais e inter-estatais; e empreender ações concertadas com o fim de garantir a cooperação internacional” (RISDP, s/d). A instabilidade então vivida em Angola afetava os países vizinhos e esta organização empenhava-se sobretudo em projetos de desenvolvimento económico e social. Aquando da sua formação, a tarefa estratégica da organização consistia “à prossecução de políticas que visam à libertação económica alicerçada num desenvolvimento integrado sustentado das suas economias” (ibid.), constituindo-se a independência política e a paz na região os principais objetivos da comunidade. As questões económicas e sociais eram analisadas numa perspectiva integrada, que passava pela independência do Zimbabwe e da Namíbia, tal como pela mudança do regime político na África do Sul.

Alcançados estes propósitos foi observada uma redução de focos nos conflitos e confrontações, fatores que conduziram a paz e o desenvolvimento da região. Este novo

contexto condicionou a necessária transformação da Organização regional por parte dos seus líderes, numa altura em que o seu progresso era impedido por vários factores como: a fraca cooperação dos Estados membros; o enfraquecimento no cumprimento de programas e projectos para a região; implementação de projectos individuais sem qualquer referência a uma política coerente e coesa da região; entre outros. A 14 de Agosto de 1992, os participantes a Conferência de chefes de Estados e de Governo membros da organização, decidiram introduzir uma nova metodologia impulsionadora que levasse a Coordenação para o Desenvolvimento da África Austral - SADCC a transformar-se numa Comunidade de Desenvolvimento da África Austral com a denominação de SADC. A SADC passou a ser uma Comunidade com objectivos de “promover uma maior cooperação e integração económicas com vista a apoiar na abordagem dos vários fatores que terão tornado difícil sustentar o crescimento e o desenvolvimento sócioeconómico” (cf. idem).

Figura - 3.9 Mapa de África segundo os países da SADC



Fonte: Consultada em 06/05/2014 e disponível em

<http://images.search.conduit.com/ImagePreview/?q=%C3%81frica+SADC&ctid=CT3220468&gd=&SearchSource=15&FollowOn=true&PageSource=Results&SSPV=&CUI=&UP=&UM=&ISID=&start=0&pos=28>

Porém, para se alcançar o desenvolvimento económico da região, tornou-se evidente a necessidade de não descurar questões cruciais associadas ao desenvolvimento humano (SADC (1997). Reportando aos primeiros anos de existência da comunidade, nada consta relativamente às temáticas inerentes à área do desenvolvimento humano que, de certo modo, implicariam a abordagem de assuntos relacionados com a educação (SADC (1997a).

A mudança política verificada no panorama mundial e marcada pela queda do muro de Berlim - contextualizada nas reformas de 1989, na chamada «Perestroika» de Mikail Gorbachev (antigo secretário geral do partido comunista da União Soviética), conduziu ao enfraquecimento das fusões entre os dois sistemas políticos opostos (socialista e capitalista). No continente africano, os anseios da ONU em ver cumprida a eliminação do regime racista da África do Sul conhecem um novo período de relativa tranquilidade na região. Por seu turno, estes acontecimentos produziram uma mudança no sistema político em Angola que, conseqüentemente, marcou também a mudança na política de ensino no país (André, 2010).

Embora a situação regional da África Austral levasse a um envolvimento a nível internacional, após a Segunda República proclamada em 1992, o governo angolano celebra novos acordos diplomáticos. A partir deste período “a formação e a educação figuram como áreas prioritárias para a ação governativa do Estado angolano” (MCS-Angola, 1996:10) e assume como factores primordiais de desenvolvimento, com processos a concretizar. A educação considerada a chave das transformações sociais e económicas, é reconhecida pelas suas repercussões no desenvolvimento de uma Sociedade. O progresso do país passa declaradamente pela “melhoria do ensino, dos conteúdos das matérias lecionadas e das condições técnicas e materiais de que dispõe, bem como pela qualidade do corpo docente ao seu serviço, pelo que é considerada a necessidade de sério investimento no setor” (ibid.).

Em 1996 os chefes de Estados dos países da SADC reconheceram que “nenhum Estado Membro da SADC poderá sozinho providenciar a educação e programas de formação diversificada com qualidade universal, a custo acessíveis e numa base sustentável” (SADC, 1997:1-2). Ainda anunciaram estarem “convictos da necessidade de conjugação de esforços pelos Estados Membros na área de educação e formação, para melhor preparar a Região para o Século XXI e além” (ibid., pag.2). Para os chefes de Estados desta Organização a “conjugação de esforços apenas poderá ser possível através da implementação de programas coordenados, integrados e abrangentes de

educação e formação que respondam às necessidades da região” (idem). Entre os objectivos mencionados consta a promoção e coordenação da “formulação e implementação de políticas, estratégias e sistemas comparados e apropriados de educação e formação nos Estados Membros” (idem, pág. 7). Porém a assinatura do protocolo por parte dos países membros destinou-se fundamentalmente a cumprir os objetivos alcançados em longo prazo, tendo em conta que a educação é um processo sistematizado e que envolve um conjunto de fatores e dispositivos. Esta análise pode ser compreendida quando no Protocolo relativo à educação e formação da SADC (1997) indica como um dos princípios implementados nos seus objetivos a “optimização da utilização efetiva da mão-de-obra qualificada, das instituições e outros recursos para educação e formação existentes na região, de modo a garantir a sustentabilidade ao longo prazo dos esforços de cooperação” (ibidem, pag 5).

Uma das medidas acordadas entre os países membros da CPLP foi a introdução de conteúdos sobre os PALOP nos programas curriculares do ensino dos seus países. A cooperação na área da educação básica, ensino primário e secundário da SADC também teve idêntica visão quando (no art. 5) refere que “Estados membros acordaram em incluir nos currículos do ensino primário e secundário, conteúdos sobre os países da SADC, com vista a promover o conhecimento sobre a Comunidade que por sua vez conduzirá à uma maior sensibilização sobre a necessidade e o processo de integração regional” (idem, SADC, 1997:9). A cooperação entre os membros de diversos grupos regionais parece recorrerem em medidas de visão política que pouco intervém na formação pessoal das gerações. No ensino da história, o conhecimento histórico de outras povoações ou outros povos desenvolve motivação para a identificação pessoal de quem estuda e contribui no aperfeiçoamento do currículo nas questões locais e nacional. A inclusão desses conteúdos e seguindo a elementos padronizados podem ajudar na comparação daquilo que aponta como potencialidades das sociedades tais como: educação, saúde, cultura vegetal e alimentação, cultura social e cidades, cultura tecnologica e ciência, recursos económicos, religião entre outros. Deste modo e seguindo os ensaios feitos a professores do ensino secundário em Angola, relativamente a prioridade do campo de ensino nos curriculos escolares, a educação social venha a ser determinante na visão e eixo estratégico da cooperação destes grupos regionais. As relações diplomatica produzem substância quando cada Estado membro e em conjunto priorizar o modelo sistemático do “desenvolvimento curricular para garantir uma educação básica de qualidade e relevante e aproximar os sistemas de educação a um

nível de comparabilidade, harmonização e possível padronização” (ibid., pág. 10). Outra visão também observada na SADC consta do artigo seis , cooperação na área do Ensino Médio (...) e Formação de Professores que refere a “conceção e desenvolvimento curricular com vista a garantir a relevância e alto nível de formação de professores e a aproximar os programas de formação de professores a um nível de comparabilidade, harmonização e eventual padronização” (idem, pág. 11) além de intercâmbio de programas de formação de professores.

Em 30 de Setembro de 2002 os Ministros da SADC reuniram em Luanda e, ao analisar a educação e formação no milénio africano, decidiram, entre outros, “exortar os Estado membros a instituir medidas políticas que capacitem as suas populações para que possam substancial e produtivamente usar os seus resultados educacionais” (SADC, 2002:56).

No ano seguinte a reunião do Comité Integrado de Ministros (CIM) da SADC adoptou um conjunto de prioridades para o ano de 2004/2005 entre os quais a “formulação da política de género da SADC, (...) coordenação das atividades de extensão como os direitos humanos da mulher: violência contra as mulheres e as crianças” (SADC, 2003:16). Ainda no campo da educação e formação deu-se ênfase a “recolha e análise de dados sobre o sistema de ensino de Angola para efeitos de comparação de habilitações entre os Estados Membros. Esta atividade serviu de base para o desenvolvimento de um quadro nacional e regional de habilitações” (SADC, 2003a:79). E para o ano de 2004/2007 as prioridades focaram-se nas áreas da saúde e comércio, não sendo incluída a educação.

O hino da SADC foi aprovado na Cimeira Ordinária de Chefes de Estados e de Governo da SADC realizada em Grand Baie, na República das Ilhas Maurícias de 16 a 17 de Agosto de 2004 e recomendou-se que “o mesmo seja entoado nas principais cerimónias da SADC e nas escolas primárias e secundárias de todos os Estados Membros da SADC, principalmente no Dia da SADC – 17 de Agosto e no Dia dos Criadores/Artistas da SADC – 14 de Outubro” (CNS-Angola, 2004:9). O plano de atividades internas do Secretariado Nacional da SADC de Angola do período de 2003 e 2004 ressalta que o “cumprimento dos objetivos traçados pelo governo de Angola, relativamente à sua participação na SADC, passa necessariamente pelo recrutamento de quadros com qualificação adequada (...) às exigências inerentes ao mandato do Comité Nacional e do Secretariado” (CNS-Angola, 2004a:1). Mas do referido plano no domínio “Social e Humano” (ibid., págs. 6-7) apenas consta a participação de

estudantes de escolas secundárias e de Jornalismo aos prémios da SADC e nada refere sobre a estratégia da educação e ensino da SADC.

As principais áreas de desenvolvimento de cooperação e integração regional da SADC são as do comércio, indústria, finanças, investimentos, alimentação, agricultura, recursos humanos e, infraestruturas e serviços como energia, turismo transporte, telecomunicações, serviços postais e água. Ao nível do Desenvolvimento Social e Humano e Programas Especiais, consta a educação saúde e outros. O relatório anual de 2003 e 2004 da SADC considera como principal desafio do Desenvolvimento Social e Humano enfrentados pela região a “pobreza e o alastramento do HIV/SIDA e outras doenças transmissíveis” (SADC, 2004:14). No entanto no domínio da educação os passos são dados rumo à superação das necessidades da região relativamente a “promoção do acesso à educação de qualidade e relevante (...) com os compromissos regionais e globais tais como as Metas de Dakar e as Metas de Desenvolvimento do Milénio” (ibid., pág.51).

A reunião do Conselho de Ministros da SADC realizada em 2007 debruçou-se sobre a representatividade feminina dos órgãos legislativos, executivo, judiciais e locais dos Estados da SADC tendo em consideração os desafios das políticas de género que a Organização tem debatido nas reuniões anteriores. Ainda no mesmo ano, os Ministros da Educação da SADC, em Maseru-Lesotho, consideraram um “Projeto de Documento Conceitual sobre a integração do HIV e SIDA no setor da educação” (SADC, 2008:16). Defendiam que o tema instruíra uma abordagem abrangente para a educação em matéria da saúde da qual o setor da educação fosse a promotora com vista a “prevenir e a gerir as doenças, tais como a HIV e SIDA, os Diabetes a Hipertensão” (idem). O Plano de Implementação para a Educação e Formação para o período de 2007-2015 aprovado pelos Ministros da Educação na reunião em Maseru, Lesotho em Julho de 2007 contém nove prioridades entre os quais: “Género e Cultura, Sistemas de Gestão da Informação na Educação, Formação de Professores, (...), Desenvolvimento de Currículos e materiais didáticos e de aprendizagem, (...), Gestão de Qualidade, (...), Ensino Secundário” (SADC, 2008a:15).

O Plano de Educação e Formação do Segundo Decénio da Educação da região Austral de África foi o instrumento utilizado pelos Ministros da Educação da SADC reunidos em Lusaka de 2008 para reafirmar que as prioridades da educação na região estavam ligadas ao “Género e a Cultura, Sistema de Gestão da Informação e Educação Superior, Educação e Formação Técnica e Vocacional, Desenvolvimento do Curriculum

e Questões Relacionados ao Ensino e Materiais de Ensino e Gestão de Qualidade” (SADC, 2008:2). Acordaram que, a “prioridade sobre o Género e Cultura deve refletir a integração (...) no Desenvolvimento Curricular” (ibid., pág. 13). Ao nível nacional os Ministros da Educação designaram os pontos focais da SADC com as parcerias criadas da União Africana, UNESCO entre outros e “notaram com preocupação que houve pouco progresso na implementação das atividades regionais relativo ao género e cultura” (idem, 8). De igual modo houve pouco progresso, na implementação das atividades do currículo de materiais de ensino e aprendizagem “dados os recursos limitados na Unidade de Educação e Desenvolvimento de Habilidades” (idem, pág 9). De notar que a qualidade do ensino depende da qualidade dos diferentes níveis da formação do professor, a SADC “estabeleceu colaboração com a Iniciativa de Formação do Professor da África Sub-Sahariana (TISSA⁴⁶)” (idem). Dos estudos feitos nos documentos do Comité Nacional da SADC de Angola e do Secretariado regional da SADC, a República de Angola poucos ou nada consta dos dados fornecidos pela Organização sobre ações de qualidade de gestão dos sistemas de educação no tocante “os vários aspetos que influenciam a qualidade da educação tais como: infra-estruturas físicas de ensino; características dos alunos; qualificações do professor; competências e motivação; pertinência quanto ao assunto em si; o processo de aprendizagem; boa governação a níveis dos sistemas e institucionais; e apoio profissional aos professores” (idem). Os Ministros da Educação notaram que todos os Estados Membros têm registado progressos na implementação do Protocolo da SADC sobre a Educação e Formação entre os quais na “integração das sete áreas prioritárias nos seus planos estratégicos nacionais de educação (...); empregar diferentes estratégias e métodos para aumentar o acesso à educação secundária, atualizar as qualificações dos professores, aumentar a oferta dos professores a todos os níveis e a melhoria da disponibilidade dos materiais de ensino, (...) as reformas curriculares (...) incluem a integração de questões críticas, tais como habilidades do cuidado a ter com a saúde, género e cultura e a promoção de estilos de vida saudáveis” (idem, pág11-12). Ao nível do ensino superior a maioria dos Estados Membros está a realizar reformas na educação superior dos quais incluem o “desenvolvimento de políticas e a revisão de legislação, criação de estruturas de garantia de qualidade e a criação de quadros de qualificações” (idem, pág.12).

⁴⁶ A TISSA tem o seu enfoque no apoio dos Estados Membros com o desenvolvimento das políticas de formação dos seus professores garantia de qualidade e, advogando a melhoria do estatuto dos professores, Fonte: SADC (2008:8).

Em 2008 os Ministros da SADC reuniram na cidade de Manzini, na Swazilândia para analisar o desenvolvimento Humano e Social e Programas Especiais. As questões desenvolvidas foram fundamentalmente ligadas a área da saúde. O CIM traçou como prioridades para 2009/2010, “a educação e desenvolvimento de aptidões; saúde e fármacos, emprego e trabalho e, HIV e SIDA” (SADC, 2008a:9-10). Depois da independência política dos países da região e controlada a situação de conflitos armados a educação na SADC foi matéria de debates nas Conferências de chefes de Estados e de Governos, Comité Integrado e Reuniões de Ministros da Educação da SADC. A estratégia da política educacional é hoje uma questão da globalização, definida pelas organizações internacionais e Estados economicamente poderosos. A SADC é uma organização regional que importa dessas ações para o desenvolvimento local em diferentes países que a compõe. A importância de ações conjuntas da educação ao nível global constituiu um incentivo para que os governos Estados Membros desenvolvam de igual modo ações coordenadas e organizadas.

4.3.1. República Democrática do Congo

A República Democrática do Congo é um país da África Central que foi colonizada pela potência colonial belga e alcançou a sua independência em Julho de 1960. Depois de um conjunto de processos históricos em 17 de Maio de 1997 no país ocorreram mudanças políticas que determinaram em novas mudanças do Sistema Educativo do país. O governo considerou deteriorado o Sistema Educativo na altura vigente e elaborou um plano diretor nacional para a reconstrução do sistema de ensino. Este plano definia um novo tipo de educação cuja finalidade era de “formar o homem e mulher competentes, empregando os valores humanos, morais, espirituais, culturais, cívicos e artesãos criadores de uma nova sociedade congoleza, democrática, solidária, próspera e pacífica” (UNESCO-IBE, 2006).

O novo quadro político assinalado no país foi resultado da criação da República Democrática do Congo aos 05 de Agosto de 1997. A partir desse período os governos da RPA e da RDC nas ações diplomática mencionavam estarem “desejosos de consolidar os laços seculares de amizade e de cooperação entre os dois povos, (...) a promover e alargar a cooperação económica, científica, cultural e técnica (...) numa base de igualdade e vantagens mútuas” (MIREX-Angola, 1997). A troca de informação e documentação em matéria de educação foi baseado nos “sistemas educacionais, conferências científicas internacionais, concessão de bolsas de estudo e cooperação

entre as Universidades” (ibidem). Esse acordo foi concluído por um período de cinco anos e prorrogado tacitamente por um ano, podendo ser denunciado por qualquer das partes Contratantes mediante notificação escrita.

A legislação vigente nos dois territórios definia a observância dos acordos estabelecidos e procurava-se com isso “promover e realizar atividades que favorecessem a cooperação científica, tecnologica e investigativa” (MIREX-Angola, 2004). Em 2004 os dois governos acordaram que “todos os resultados que derivem dos programas de investigação e tecnologia, realizados no âmbito do «Acordo de Cooperação Científico e Tecnológico assinado em Luanda de 2004», por grupos de investigadores, docentes ou técnicos dos dois países, constituirão propriedade comum das partes Contratantes” (ibidem).

Em 2007 a troca de informação e documentação de ambos os países foi mantida e alargada sobre os Sistemas de Educação e de Programas de Ensino, tendo sido constituída uma Comissão Técnica Conjunta para o tratamento destas ações. O acordo de cooperação baseou-se também particularmente no estabelecimento de “reforçar as relações de cooperação nos sectores da cultura, a promover as políticas culturais de desenvolvimento” (MIREX-Angola, 2007). Foram indicadas áreas específicas para o desenvolvimento da cooperação tais como: a “formação de quadros técnicos de nível médio e superior nos diversos setores da cultura, nas instituições de ensino de caráter cultural de cada uma das partes; formação profissional dos quadros e técnicos de Antropologia, Arqueologia, História da Arte, Gestão Cultural; formação de tradutores e intérpretes em línguas nacionais comuns; promoção da pintura, escultura e cerâmica; indústria cultural e direito do autor; (...) outorga de bolsas de estudos” (ibidem). De notar que os dois governos favoreceram a “circulação de livros, brochuras e revistas literárias, artísticas, científicas ou técnicas (...) o intercâmbio de música gravada e filmes com caráter educativo, documental ou cultural” (idem).

O sistema educativo na República Democrática do Congo foi legalmente instituído pela Lei-quadro do Ensino Nacional nº 86-005 de 22 de Setembro de 1986. Esta lei definia “a escolaridade obrigatória no nível primário” (ibidem). O Sistema Educativo estava organizado por quatro ciclos de estudos, sendo: Ensino Materno-infantil, Ensino Primário, Ensino Secundário com ciclo curto e ciclo longo e Ensino Superior e Universitário com 1º e 2º ciclo.

O ensino do programa da educação infantil era orientado por atividades e subatividades que concorria a uma educação sensorial, motora e social da criança. O

programa do Ensino Primário tinha como objectivo, “preparar o aluno para à vida e dar-lhe um primeiro nível de formação geral, psíquica, cívica, moral, intelectual e social” (UNESCO-BIE, 2006). Era no Ensino Primário que a criança era preparada para uma integração útil na sociedade e para posteriores estudos. De notar que no Ensino Primário o aluno iniciava os seus estudos de História como disciplina. O programa do Ensino Primário nacional foi reescrito em 1997 e depois de três anos de experimentação veio a ser popularizado em 2003.

O programa de História e de Geografia foi revistos em 2002 com o objetivo de despertar o sentido patriótico nos alunos. Porém o ensino da História começava no III ano de escolaridade primária, com a carga horária de uma hora semanal. No ensino secundário visava adquirir nos alunos conhecimentos gerais e específicos que lhes permitiam apreender os elementos do património cultural nacional e internacional. E também desenvolvia a cada aluno o espírito crítico, criativo e a curiosidade intelectual. A História foi lecionada em todo ciclo do ensino secundário, da qual foi atribuída dois tempos no primeiro ano e três tempos semanais no segundo ano.

Figura 3.10 República Democrática do Congo: estrutura do sistema educativo

Ensino Materno				Ensino Primário							Ensino Secundário									Ensino Superior e Universitário				
1	2	3		1	2	3	4	5	6		Ciclo Curto	1	2	3					Graduação 1º Ciclo	Licença 2º Ciclo				
												Escola de Arte e de Mestre							1	2	3	1	2	
												1	2	3	4	5			Institutos Pedagógicos Técnicos e outros			Institutos Pedagógicos e Técnico		
												Escolas Profissionais (EP)												
												Ciclo Longo	1	2	3	4	5		6	1	2	3	1	2
													Escola Técnica (ET) Escolas Gerais (EG) Escolas Normais (EN)						Faculdades (3 anos para o 2º ciclo de medicina)					
											3	4	5		6	7	8	9	10	11		Idade teórica	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22

Fonte: UNESCO, 2006. World data on education Democratic Republic of the Congo. 6th edition, 2006/2007. Version révisée, septembre 2006. (Disponível em <http://www.ibe.unesco.org>) - consultada em 07/07/2012).

A formação de professores era realizada nas instituições do ensino secundário e superior, através dos Institutos pedagógicos. O enquadramento do pessoal docente na

República Democrática do Congo era determinado por um quadro de qualificações para os diferentes níveis de ensino, que regulava as condições de admissão dos professores, conforme mostra o quadro 3.3.

Quadro 3.3 Qualificações de Professores por Ensino em diferentes Níveis de Ensino na R.D.C.

Nível de Ensino	Tipo de Instituição de Formação	Condições de Admissão	Estrutura dos Estudos	Qualificações/Título Emitido
Ensino Pré-primário	Escola Normal	Certificado Primário	4 anos	Professor de Patente
	Escola Pedagógica + Especialização		6 anos	Diploma do Departamento de Educação do Estado
Ensino Primário	Secção Educacional ou Normal	Certificado Primário	6 anos primário	Professor de Patente
			6 anos secundário	Diploma do Departamento de Educação do Estado
Ensino Secundário Inferior Geral	Instituto Superior Pedagógico (ISP)	Grau Estado	3 anos superior	Licenciatura em Pedagogia Aplicada
	Instituto Superior Técnico (ITS)	Grau equivalente	5 anos universitário	Licença + Agregação
	Faculdade de Ciências da Educação			Licença
Ensino Secundário Superior Geral	Instituto Superior Pedagógico (ISP)	Grau Estado	3 anos superior	Licenciatura em Pedagogia Aplicada
	Instituto Superior Técnico (ITS)	Grau equivalente	5 anos superior	Licença + Agregação
	Faculdade de Ciências da Educação		5 anos universitário	Licença
Ensino Secundário Técnico e Profissional	Instituto Superior Pedagógico (ISP)	Grau Estado	3 anos	Licenciatura
	Instituto Superior Técnico (ITS)	Grau equivalente	5 anos universitário	Licença e Engenheiro
	Faculdade de Ciências			
Ensino Superior e Universitária	Pós-Graduação	Licença	5 anos	Doutoramento

Fonte: UNESCO-IBE (2006). World data on education Democratic Republic of the Congo. 6th edition, 2006/2007. Version révisée, septembre 2006. (Disponível em <http://www.ibe.unesco.org>) - consultada em 07/07/2012).

Em 2008 foi publicado o programa nacional do Ensino Materno Infantil, produzido pela Direção de Programas Escolares e Materiais Didáticos do Ministério do Ensino Primário, Secundário e Profissional. Em 2009 publicou-se o novo programa nacional do Ensino Primário, mas era conforme o programa escolar do ano 2000. Neste programa a disciplina de História permaneceu com a carga horária do programa anterior ao ano letivo de 2000. No final do ensino fundamental (primário) o aluno desenvolve em cada disciplina o conhecimento e as habilidades descritas no programa curricular. Assim o ensino da História no aluno procura "descobrir a existência do passado e tornar-se

interessado; esclarecer a percepção do tempo e lentamente construir o seu conceito; ter uma ideia da evolução da civilização; ter conhecimento claro dos principais fatos da História nacional; compreender e utilizar um vocabulário histórico fundamental para complementar a educação cívica; conhecer as personalidades congolezas que marcaram a história do país; preparar-se para a compreensão internacional em descobrir a interdependência dos povos, evitando falar de ódio; e desenvolver o gosto por leitura histórica” (UNESCO-IBE, 2010).

A história no ensino secundário constitui uma disciplina com matérias fundamentais e estratégicas para o ensino das populações. Como uma disciplina científica cultural e de síntese, a disciplina de História favorece ao aluno uma abertura, o despertar, a mobilização, o engajamento e a socialização. A Direção dos Programas Escolares e Material Didático do Ministério do Ensino Primário, Secundário e Profissional, considera que o programa nacional de História do ensino secundário de 2005 é “um programa obsoleto e excede significativamente inadequada em todos os níveis” (UNESCO, IBE 2005:1). Contudo foi feita uma “revisão e reformulação do programa de História do Ensino Secundário no domínio da sua vocação, visão, objetivos, concepção, conteúdo e metodologia” (ibidem). As mudanças foram efetuadas em três planos: no científico, o programa propunha uma matéria que correspondia ao estado de conhecimentos de uma história puramente factual e elitista, portanto que estuda os factos das grandes personalidades políticas e militares, a história das relações internacional, tendo em conta os diferentes aspectos da evolução das sociedades humanas; no pedagógico, construiu-se o programa de História segundo a pedagogia moderna, ativa e participativa privilegiando a aprendizagem da História de África e do Congo; no sócio-cultural o plano concorre para o desenvolvimento da personalidade em todos os planos (intelectual, moral cívico, etc) e inclui a perspectiva mundial, africana e congoleza da história.

As finalidades do ensino nacional estavam “baseado na lei-quadro nº 76-005 de 22 de Setembro de 1986, que definia uma formação harmoniosa do homem congolês cidadão responsável, útil a si mesmo e a sociedade capaz de promover o desenvolvimento do país e da cultura nacional. E da Carta de Educação da Conferência Nacional Soberana de 1992 referia que, a escola deve educar os cidadãos produtores, criativos, conscientemente livres e responsáveis, abertos aos valores sociais, culturais e estéticos, espirituais e republicanos. Em resumo menciona que o programa revisto e

reescrito de ensino da História visa a formar um homem⁴⁷ completo, patriótico e trabalhador.

4.3.2. República da Namíbia

A República da Namíbia é um país que faz fronteira com a zona sul de Angola. A luta política e militar para o alcance da sua independência teve reforço e pressão quando em 1980 foi constituída os países da SADCC da qual Angola era membro. A descolonização da Namíbia em 21 de Março de 1990 e as conversações que resultaram nas eleições de 1994, na República da África do Sul, marcaram uma viragem histórica na região Austral que condicionaram a mudança da Organização para a SADC. A República da Namíbia já como um Estado, realizou ações diplomáticas com a República de Angola onde foram pronunciados “o reforço dos laços de amizade e das relações de cooperação bilaterais e o desejo de caminharem juntos no combate à pobreza, rumo ao progresso e desenvolvimento e ao bem estar dos respetivos povos” (MIREX-Angola, 2005:1). Esses pronunciamentos retratam os princípios da SADC para com os países da região e em 1992 a Namíbia foi admitida como membro. Em 2005 nas conversações diplomáticas entre os governos da República de Angola e República da Namíbia as partes acordaram haver “intercâmbio entre os serviços, organismos e instituições especializadas nos domínios da educação, (...) a formação de quadros e respetivo aperfeiçoamento profissional, (...) troca de documentação e informação, concessão de bolsas de estudo (...)” (ibidem, pág. 11).

O acordo estabelecido entre Angola e Namíbia no domínio da Ciência, Tecnologia e Inovação teve como objetivo “promover a cooperação entre bibliotecas científicas, centros de informação de ciência, tecnologia e inovação, instituições científicas com vista a desenvolver o intercâmbio de livros, revistas e outra documentação, incluindo informação e textos completos por meio da informação eletrónica e das tecnologias de informação e comunicação” (MIREX-Angola, s/d:5). Em dezoito anos observou-se que pouco foi encontrado em ações de educação, formação e ensino no domínio das relações

⁴⁷ “Dotado de boas capacidades psíquicas, intelectuais, morais e espirituais; eficaz, útil a si mesmo e a sociedade; digno, conhecedor de seu país para engajar-se pela via de desenvolvimento do trabalho produtivo, a credibilidade, inovação e espírito crítico; fortemente atento à nação e aberto ao mundo; virado a excelência e constantemente buscando soluções adequadas às situações e problemas; responsável, consciênte dos seus direitos «liverdade, justiça, paz...» e respeitoso com as suas obrigações «familiares, sociais e patriótico» (UNESCO - IBE, 2005:2).

diplomáticas e da educação internacional entre a República da Namíbia e a República de Angola.

4.3.3. República da Zâmbia

A República da Zâmbia também é um dos países que faz fronteira à Leste com a República de Angola e que também contribuiu na luta de descolonização de Angola. Alguns anos depois da independência de Angola os dois governos realizaram ações diplomáticas de amizade. Na cooperação de 22 de Outubro de 1979 a República da Zâmbia acordou prestar assistência técnica e formação de quadros aos angolanos incluindo o apoio especializado de técnicos em alguns setores da agricultura e pecuária. A delegação de Angola a 2ª Sessão da Comissão Mista Permanente de Cooperação entre Angola e Zâmbia manifestou-se interessada na obtenção de bolsas de estudo para formação de quadros no domínio agropecuário tendo a parte zambiana oferecido vinte (20) bolsas para frequentar em vários colégios (...)” (MIREX-Angola, 2009:8).

Em 2009 nas conversações de cooperação as delegações dos dois governos pronunciavam-se sobre o “sentido do reforço dos laços históricos de amizade e solidariedade, alicerçados ao longo da luta de libertação nacional e de cooperação entre os dois países” (ibidem, pág.1). Assim como aconteceu em várias sessões de cooperação entre a RDC e a República de Angola, as delegações de Angola e Zâmbia reconheceram que a “cooperação bilateral entre ambos não tinha atingido o nível desejado e expressaram a disponibilidade de tudo fazer para o seu incremento” (idem). Na 3ª Sessão da Comissão Bilateral entre Angola e Zâmbia realizada em Luanda aos 16 de Abril de 2009, a parte angolana remeteu um projeto sobre acordo de cooperação no domínio da educação que seria analisada pela parte zambiana e posteriormente repondida por canais diplomáticos. Relativamente a educação uma das áreas que interessa o nosso estudo pouco ou nada se registou das poucas fontes documentais encontradas conclutando-se que as ideias foram lançadas apenas em 2009.

4.4. República Popular do Congo

A política educativa do governo da República Popular do Congo iniciada em 1973 foi implementada com o objetivo de desenvolver no país uma melhor qualidade de ensino. Segundo refere os arquivos do CIE de 1976, esta missão foi destinada a adotar o

sistema escolar e universitário às necessidades sócio-económicas do povo congolês e, acelerar o desenvolvimento de ensino técnico, profissional e superior. Antes da proclamação da independência de Angola, a República do Congo já defendia uma política educativa orientada a uma educação democrática. A política educativa proporcionava alterações específicas na estrutura administrativa, nos conteúdos dos programas e na formação do ensino. Entre as diversas áreas responsáveis pela aplicação e desenvolvimento de ensino de qualidade realça a área de gestão e ação pedagógica⁴⁸ que se liga diretamente a escola e a sala de aulas.

A República do Congo é um dos países africanos que faz fronteira com a República de Angola e por isso, está ligada a longo percurso da sua história, a constituição do seu povo, a luta de libertação pela dominação colonial portuguesa e a cooperação entre os dois governos. A independência de Angola foi proclamada em 1975, mas o setor educativo conheceu a retirada brutal de quadros. No entanto os fatores que ligam os dois povos ajudaram para contemplar a República Popular do Congo como seu parceiro de cooperação em educação, com vista a superar as dificuldades da educação em Angola. Em 1976 no ato das relações de cooperação entre os dois governos (MIREX-Angola, 1976) compreende-se que os chefes das delegações discursaram de natureza muito particular, reafirmando a amizade e fraternidade militante existente entre os dois povos e governos e, a vontade de reforçar a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em 1977 os dois governos comprometeram-se a promover e a desenvolver na base do “princípio da reciprocidade de vantagens, uma cooperação eficaz, (...) nos domínios escolar, universitário, científico, técnico, cultural, desportivo e artístico, de forma a contribuir para um melhor conhecimento de ambas as culturas” (MIREX,

⁴⁸ “Le retrait du Ministère de la direction et de l'Action pédagogique qui devient la structure central la plus importante de la direction de l'école du peuple et dont l'activité qui a été étendue est définie par sa nouvelle appellation Institute National de Recherche et d'Actions Pédagogiques. Cet Institut aura un quadruplo rôle: Recherche; Information et perfectionnement du personnel; Adaptation des programmes et expériences pédagogiques en vue de cette adaptation; Production et diffusion des moyens d'enseignement. (A retirada do Ministério da gestão e ação pedagógica, que se torna a mais importante estrutura de gestão central da escola e as pessoas cuja actividade foi estendido é definido por seu novo nome do Instituto Nacional de Pesquisas e de equidade educacional. O Instituto terá um papel quadruplo: Investigação; Desenvolvimento de informações e de pessoal; Adaptação de programas e experiências educativas para esta adaptação; Produção e distribuição de recursos educacionais.), (UNESCO : IBE 1976:4)”.

Angola, 1977). O compromisso foi também para facilitar e promover o “intercâmbio de professores, investigadores, estudantes, estagiários especialistas e técnicos” (ibidem). Ao nível da docência, os dois governos trocaram dois (2) professores universitários no ano académico de 1979/1980. Ao nível de estudantes, Angola assumiu seis (6) bolseiros universitários congolese que estudavam a língua portuguesa na Universidade de Angola. No domínio cultural desenvolveram-se intercâmbio de programas culturais e artísticos entre as estações de rádio-televisão dos respetivos países. Desenvolveram ainda a difusão de livros, de brochuras periódicas de carácter literário, artístico, científico ou técnico, música registada e filmes de interesse educativo ou documental. Os governos asseguraram que “os programas de História e Geografia em vigor nos seus estabelecimentos escolares e universitários comportam ensinamentos e noções que darão conhecimentos profundos da civilização e do património cultural comum dos dois povos” (MIREX-Angola, 1977).

A República do Congo e a República de Angola no período de 1978 desenvolveram experiências de trabalho no domínio da educação nacional. Os sete congolese e seis angolanos quadros da educação, procederam a troca de programa de ensino entre as duas Universidades, a Marien Ngouabi e a Agostinho Neto. No domínio da cultura o Congo apoiou tecnicamente o Ballet Nacional angolano enquanto grupos folclóricos e responsáveis desportivos angolanos visitavam a República do Congo para trocas de experiências. Em 1979 a Universidade Marien Ngouabi enviou uma equipa de investigadores para realizar contactos com estrutura de investigação da RPA. Do mesmo modo R.P.A. enviou outra “equipa de investigadores para contactar as estruturas de investigação da R.P.Congo e efetuar contactos no domínio de bibliotecas” (MIREX-Angola, 1978). O governo de Angola albergou seis bolseiros congolese entre 1979 a 1980 e procedeu a troca de dois professores em missão nas disciplinas a fins para o ano universitário em referência.

Em 1982 nos trabalhos da II Sessão da Grande Comissão Mista os dois governos constatarem com satisfação a “cooperação frutuosa no domínio da educação” (MIREX-Angola, 1982). Esta constatação foi observada por todas as ações diplomáticas da educação realizadas entre os dois governos. No ano letivo de 1982 a 1983 foi enviado para Angola catorze (14) professores congolese de língua francesa para o Ensino de Base, dezoito (18) para os Institutos Normais de Educação, cinco (5) para o Instituto Superior das Ciências de Educação e três (3) especialistas para o Centro de Investigação

Pedagógica entre os quais, um psico-pedagógico, um linguísta e um pedagogo. Ainda, o governo angolano atribuiu dez (10) bolsas de estudos a estudantes congolese.

Em 1986 os governos de Angola e Congo tomaram em revista a conjuntura da situação sócio-política-militar de Angola que dificultava o cumprimento criterioso do acordo que concebia a receção de estudantes congolese nos estabelecimentos de ensino angolano. A delegação angolana respeitando os acordos diplomáticos entre ambos os governos “prometeu informar, por via diplomática a parte congolese a possibilidade da receção dos bolseiros logo que as condições estejam criadas” (MIREX-Angola, 1986:8). De notar que em 1982 os governos acordaram que até finais de 1986 o governo angolano recebia do governo congolês a “documentação sobre o sistema educacional congolês e as condições de admissão nos diferentes instituições de formação Média, Técnica e Superior” (ibidem, pág 9). Porém neste acordo, outros cinco (5) professores congolese, mas da disciplina de Inglês tinham sido convidados pelo governo angolano a cooperarem em Angola.

No entanto alguns fatores condicionaram a realização das ações diplomáticas da educação em períodos previstos e acordados entre os dois governos. A V Sessão da Grande Comissão Mista de Cooperação Angolano-Congolese foi realizada sómente de 16 a 19 de Janeiro de 2002 em Brazzaville tendo sido realizada as primeiras eleições multipartidária de Angola. A realização deste encontro diplomático foi para realçar os desafios do desenvolvimento da nova etapa histórica que os dois países estavam inevitavelmente inseridos - a globalização. Além deste contexto, os dois governos demonstravam interesses na consolidação dos laços seculares de consaguinidade, fraternidade e de amizade. No domínio da educação as partes analisaram e assina em 11 de Julho de 1992 a “revisão do Acordo relativo ao Envio de professores congolese a Angola” (MIREX-Angola, 2002:6). No ato diplomático de 19 de Janeiro de 2002 a Rádio Nacional de Angola e a Rádio Difusão Congolese trocaram programas radiofónicos de carácter sócio-político, cultural, técnico-científico, económico e de animação musical, nomeadamente: “programas ligados à educação e ensino, susceptíveis de fazerem descobrir a cada parte o património da outra; programas para crianças «textos, reportagens, registos e gravações musicais»; documentários sobre a história de cada um dos países; textos e gravações de peças radiofónicas e radionovelas; temas de atualidade e de interesse comum; emissão de músicas tradicionais, variedades e outras ligadas ao desenvolvimento” (Protocolo de Cooperação, 2002).

A VI Sessão da Grande Comissão Mista prevista para 2004 foi realizada de 8 a 9 de Setembro de 2010 em Luanda num período de estabilidade que teve início em 2002 com o fim do conflito armado em todo território angolano. O sentido histórico de amizade e solidariedade de longa luta de libertação nacional e de cooperação entre a R.P.A. e a R.P.C. colocou os chefes das delegações a VI Sessão da Grande Comissão Mista a pronunciarem-se sobre o “estado de letargia em que se encontrava a cooperação entre os dois Estados” (MIREX-Angola, 2010) e a desejarem o melhoramento do mesmo. Ainda neste ato identificaram áreas de interesse para a cooperação prioritária como “Ensino Primário e Secundário, Ensino Superior, (...) Cultura e Artes, (...) Promoção da Mulher, Ciência e Tecnologia, Comunicação Social, Justiça e Diplomacia” (ibidem). No domínio da educação “a parte angolana manifestou o interesse em trabalhar com a parte congoleza, tendo proposto (...) a realização de uma missão técnica exploratória à República do Congo, no segundo trimestre de 2011, com o objetivo de identificar áreas passíveis de cooperação” (MIREX-Angola, 2010a). Isso significa que o Acordo relativo ao Ensino Primário e Secundário que desde o início das relações diplomáticas era referênci, por necessidade teve continuidade na VI Sessão da Grande Comissão Mista. Porém, a “parte angolana comprometeu-se em fazer chegar a parte congoleza um projeto de Acordo relativo a revisão do Acordo” (MIREX-Angola, 2010).

A história do ensino na R.P.C. começa em 1965, com a lei escolar nº 32/65 de 12 de Outubro de 1965, revogada a lei 44 – 61 de 28 de Setembro de 1961. A finalidade da educação na R.P.C. abordado no 3º colóquio sobre o ensino, realizado em 30 de Novembro á 5 de Dezembro de 1970 em Brazzaville, definiu as normas de preparação do aluno para: entrada da vida produtiva; forjar a consciência do internacionalismo proletário; cristalizar o sentimento de unidade africana; e destruir o mito de intelectualidade própria.

Em 1973 na reforma de programa da disciplina de História procurou-se introduzir conteúdos que fossem de encontro com a realidade africana da História, Geografia, Agricultura, Ciência, Instrução Moral e Cívica. As pesquisas desenvolvidas para o melhoramento do ensino nestas disciplinas estavam direccionadas a adaptação das realidades sociais e económica do país. Em didática evitava-se a aquisição de conhecimentos únicos para exercícios de memorização. O manual tinha que estar de acordo com os novos programas de História e Geografia e da ideologia do Estado. Os

estudantes finalistas das faculdades eram muitas vezes enquadrados nos serviços civicos voluntário para preencher a vaga de docência do Ensino Primário e Secundário.

Em 1974 a metodologia recomendada foi circunscrita por método silábico ou fonético, assimilado ou prático que foi posteriormente transferido pelo método misto por razões científicas e pedagógicas. Os programas do ensino secundário (organizado no primeiro e segundo ciclo) estava dirigido a uma educação integral, científica, histórica, cultural, internacionalista e por uma estreita ligação entre o trabalho intelectual e trabalho manual com finalidades para a edificação de uma sociedade socialista. A História e a Geografia eram compostas por conteúdos que retratavam conhecimento do Congo, da África e do Mundo. Nos liceus estas disciplinas eram fundamentais para uma análise efectiva do desenvolvimento e da organização do mundo relativo.

Nestes anos os dados estatísticos apresentavam uma redução de professores estrangeiros, um défice de professores do ensino geral e um nível maior de défice no ensino técnico. O ambiente educacional traduzia que era importante a prestação dos professores estrangeiros para o asseguramento da classe docente, pois os mesmos estavam maioritariamente representados em comparação aos docentes nacionais. Este quadro era preocupante para o Estado e desenvolveu-se a criação de centros de formação de professores em que a preparação dos alunos estava focada no desenvolvimento económico do país. Esta foi uma grande batalha de transformação do sistema educativo congolês.

O ensino de História, Geografia e Ciências incluído outras disciplinas escolares nos anos de 1975 a 1976 era representada por uma evolução psicopedagógica que permitia “dar aos alunos a oportunidade de compreender o meio ambiente da sua aldeia, bairro, região e país, antes de estudarem conteúdos globais que explora os conhecimentos do mundo. A educação congoleza evidenciava a acção sobre o meio ambiente precedido pelo conhecimento” (UNESCO:IBE 1978:4). O trabalho produtivo como a jardinagem, pecuária, artesanato, entre outros eram introduzidos no sistema de ensino e completavam os planos curriculares de ensino. Por sua vez este se enquadrava no carácter sócio-económico do conhecimento que consistia em contribuir para o desenvolvimento das habilidades manuais dos alunos. O trabalho manual dava igualmente aos alunos a possibilidade de aquisição de uma consciência de produtor, conduzindo-os para a participação ativa no desenvolvimento económico do país.

Nestes anos, uma parte de estudantes congolese universitarios frequentou o ensino superior no estrangeiro designadamente na Europa, África e Cuba, enquanto que outra frequentou a Universidade Marien Ngouabi na República Popular do Congo. A única universidade pública do país foi criado em 1971 a partir de estruturas pertencentes a Fundação do Ensino Superior da África Central que abrangia o Congo, Gabão, Tchad, e República Centro Africana.

O Sistema Educativo da República Popular do Congo estava organizado pelas cláusulas que definia a lei 20/80 de 11 de Setembro de 1980. Esta lei estipulava “dans l’alinéa 3 de l’article1. «l’école du peuple assure à tous, sans distinction aucune, les mêmes droit et les mêmes possibilités d’accès à l’Éducation et à la formation» (UNESCO-IBE 1982:2), (no parágrafo 3 do artº 1º, que «a escola oferece a todas as pessoas, sem distinção, os mesmos direitos e as mesmas oportunidades de acesso à educação e formação). As informações políticas indicadas nos materiais elaborados pelo Instituto Nacional de Investigação e Ação Pedagógica (I.N.R.A.P) do Ministério da Educação do Congo, transmitia uma revalorização da cultura africana. Neste período a educação política e ideológica dos alunos estavam determinados no quadro das atividades do Movimento Nacional dos Pioneiros (M.N.P) ou da União da Juventude Socialistas Congolese (U.J.S.C) através de cursos de instrução cívica.

Em 1992 foram identificadas repercussões negativas do então sistema educativo implantado desde 1973. De um modo geral não houve evolução significativas do Sistema Educativo neste período, notando-se “difícil condições de aprendizagens, instalações escolares inadequadas e em degradação, (...), formação inadequada dos professores na nova pedagogia, (...), falta de material didático, etc (UNESCO, 1996:). Em 2001 o Sistema Educativo caracterizou-se pelos aspetos fundamentais da política curricular congolese baseada na relação entre a escola e a sociedade. O contexto desta política estava circunscrita na lei 25/95 que definia quatro eixos de ação, que se segue: “le développement intégral de la personne par le biais de l’éducation de la raison critique; le développement des capacités à résoudre les problèmes, l’éducation de la sensibilité et du corps, ainsi que l’éducation à la santé; l’insertion sociale, grâce à une réelle formation civique et à une éducation à la paix; l’insertion économique, en insistant sur une initiation à la production, à la démarche de projet, à la vie coopérative; ou seja (o pleno desenvolvimento da pessoa, através da educação da razão crítica; o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, a educação e a sensibilidade do corpo, bem como a educação para a saúde; inclusão social por meio de

uma verdadeira educação cívica e uma educação para a paz; a integração económica, concentrando-se em uma introdução à produção, a abordagem do projecto, a vida cooperativa)” (UNESCO – IBE, 2004:7).

O estudo da História como disciplina no ciclo primário do curso elementar teve início no ano lectivo de 2005 a 2010 e o seu estudo foi contínuo até o segundo ciclo do ensino secundário geral. No ensino secundário técnico a História apenas foi estudada nos cursos que o seu plano de estudo o exigia. Ainda em 1996 o ensino da História era associado com a disciplina de Geografia e denominava-se História-Geografia. No Ensino Superior esta disciplina estudou-se somente em alguns cursos. No ensino primário a carga horária semanal era de uma hora, tendo sido aumentada para duas horas no ensino secundário geral e no técnico. Os programas que existiam eram projetados por meio do currículo e constava uma introdução que infatizava todos os parâmetros para a educação, perfil da criança, objectivos gerais. Na pagina seguinte cada objectivo geral indicado era seguido por objectivos específicos sustentados por conteúdos nacionais.

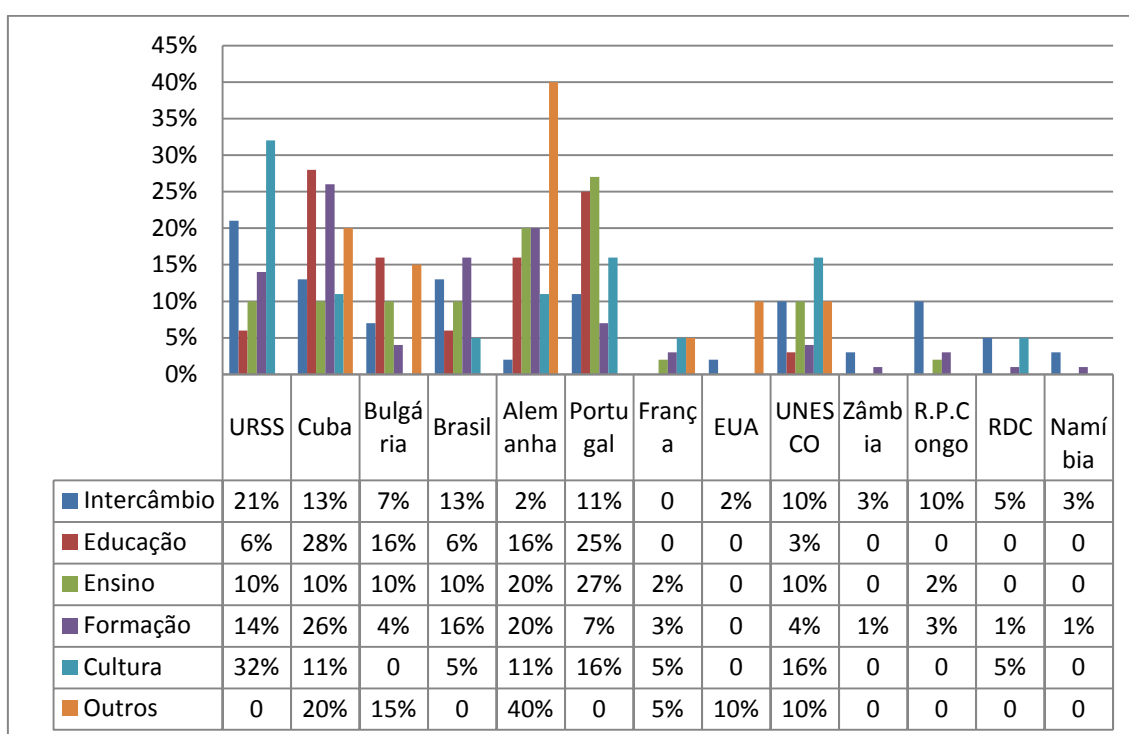
De um modo geral concluí-se que os países que fazem fronteira com Angola precisam de um desafio, dinâmica e missão na cooperação da educação internacional. As questões da educação são hoje direccionadas aos desenvolvimentos económicos dos países e da região, mas são também aos desenvolvimentos das pessoas na sua identificação cultural, moral e científica. A pouca dimensão nas ações diplomáticas no domínio da educação entre os países vizinhos de Angola com Angola são visíveis e comparados de igual modo nas políticas de cooperação da SADC. As questões prioritárias desta Organização foram a luta pela descolonização do Zimbábwe, Namíbia, a mudança do regime político da África do Sul e a independência económica da região. O desafio nas questões que envolvem a educação na região tem sido tarefa de Conjunto, ou seja, globais, das organizações como, por exemplo: a UNESCO e a União Africana. A Organização, com este quadro, apresenta pouco empenho dos países membros fundamentalmente no incentivo de projetos de cooperação educacional para o desenvolvimento das pessoas e económico da região.

Em jeito de síntese, pode-se afirmar que é necessário repensar na cooperação educacional porque os “processos de globalização afectaram de forma marginal os sistemas educativos registando-se apenas uma «internacionalização parcial» da educação envolvendo sobretudo questões de mobilidade, a adopção de algumas políticas comuns e o «reforço da dimensão internacional» ao nível do ensino secundário e

superior” (Hirst & Thompson, 1996; Dale, 2001; *apud*, Madeira, 201198). Assim conforme se pode conferir no quadro 2.7. a construção das bases para o desenvolvimento educativo pode estar afetado pela desistência da cooperação entre os países vizinhos e projectos de cooperação, factor previligiado no sistema global da educação, Realça-se um défice de cooperação diplomática no domínio da educação relativo ao ensino na figura 2.11, estando Portugal com relativa vantagem em relação a outros paísesou seja índices altos nas diversas sub-áreas da cooperação da educação respetivamente: educação e ensino.

As relações diplomáticas podem ajudar os países a desenvolver a educação local, regional e internacional no ensino em geral e da História em particular. Esta estratégia permite educar e formar pessoas aos desafios políticos, económico, social e cultural, não apenas para a região da África Austral, mas para o mundo e isso constitui um desafio de percurso. O desafio deve ser elaborado no processo de ensino e aprendizagem cuja a finalidade é formar e educar a pessoa e a sociedade.

Figura 3.11 - Áreas de cooperação diplomáticas no domínio da Educação com Angola.



Atentando na Fig. 3.11, ao nível da cooperação diplomática é possível constatar um défice relativamente ao domínio da Educação, mais precisamente no que concerne à educação escolar. Porém, os dados demonstram que Portugal evidencia uma

determinada vantagem, na cooperação ligada ao ensino comparativamente a outros países como a Alemanha, o Brasil, a Bulgária, Cuba, a URSS, França, os EUA, a Zâmbia, a República Popular do Congo, a República Democrática do Congo e a Namíbia, incluindo-se a UNESCO. Ainda da cooperação educacional ligada as questões do ensino outros países sucederam Portugal como Alemanha, URSS, Cuba e Brasil. A UNESCO surge neste estudo devido a missão da sua organização destinada a educação, ciência e cultura e também dos diversos acordos definidas nestas áreas e desenvolvidas em Angola. A UNESCO faz parte dos estudos feitos no grupo de países que estabeleceram relações de cooperação diplomáticas na área do ensino conforme está certificado nos atos de cooperação em educação com Angola. A República Popular do Congo e a República de França ocupam o último lugar com o reduzido atos de cooperação ligados as questões do ensino. Os EUA, a Zâmbia, a RDC e a Namíbia não foram identificados nos documentos protocolares relativos as questões de ensino com Angola.

4.5. O ensino da História à luz da cooperação internacional

Uma das esferas de extrema importância para a educação e ensino de História é a contínua formação de professores e revisão dos programas curriculares. O governo de Angola nos anos 70, 80 e 90 começou a preocupar-se com a formação de professores e, por isso, realizou ciclos de seminários metodológicos conformes ao modelo de ensino optado pelo Estado. Em todos os níveis de ensino e devido a falta gritante de professores, o governo de Angola, através da cooperação com o governo cubano, dotou as escolas com professores de diversas nacionalidades com as quais tinha acordos diplomáticos de cooperação educacional e que leccionaram diferentes disciplinas e classes. Entre as diversas disciplinas consta também a de História com maior incidência a partir do II nível de ensino. Recorda-se que no I, II, III nível e Pré-Universitário leccionava-se a disciplina de História⁴⁹. No II nível não se fazia sentir no conjunto das disciplinas curriculares a disciplina de História era estudada a disciplina de ciências sociais.

⁴⁹ Nota: O Iº nível antecede a classe da iniciação e começava da 4ª classe; o IIº nível compreendia a 5ª e 6ª classes, o IIIº nível estavam a 7ª e 8ª classes e o pré-universitário nos primeiros anos durava apenas quatros semestre com três áreas : Ciências Física, Ciências Biológicas e Ciências Sociais. Mais tarde estendeu-se para três anos, 1º, 2º e 3º anos lectivos divididos em dois cursos, o de ciências sociais e o de ciências exactas.

Partindo de uma análise de conteúdo, o ensino da História nessas épocas apresentava duas tendências:

1- História de Angola e de África para uma educação histórica encontra-se em construção nos programas curriculares de 1978, 2004.

2- História Universal: em 1978 com tendência educativa marxista-leninista e em 2004 esvaziada do marxismo-leninismo mas com tendência para uma educação da história nacional e africana.

Antes de 1978, o ensino destinava-se principalmente a História universal dotada da civilização europeia e exaltando os feitos da História e da Mãe - Pátria Portugal. O caso 1 e 2 inicialmente consta de uma rápida inclusão do ensino da História de Angola através de poucos escritos históricos. Segundo o currículo de ensino a História universal era um contributo para a formação materialista integral do homem novo na transformação da sociedade socialista angolana. É de destacar que a formação de professores de História também era dominada por ideologia marxista-leninista. Estas disciplinas tinham carácter obrigatório tal é o exemplo do materialismo dialéctico e histórico que tinha como base o socialismo científico. O modelo de Estado socialista adoptado pelo governo de Angola em 1977 conduziu consequentemente igual política de educação e ensino traçado nos seus currículos, o objectivo era construir um homem novo e uma nova sociedade livre de todo o tipo de exploração do homem pelo homem. Em síntese o que a cooperação educacional contribuiu para o ensino da História?

A História de Angola no I nível era identificada pela formação da nação angolana, pelo seu passado e presente para construção da unidade nacional. O respeito pelas instituições, património e tradições culturais e históricas do país deve ao sentimento do amor a pátria e aos símbolos da nação inspirados nas conquistas da independência (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MED), (1985).

No II nível a História de Angola é alargada e realça o estudo do passado de Angola com o ensino da História dos primeiros habitantes do território angolano, os povos khoi-saan e a migração dos povos bantu. Ainda se faz referência ao passado colonial a partir da expansão marítima portuguesa até a independência de Angola (MINISTÉRIO da Educação (MED) (1996).

No III nível o estudo da História Universal dominava todos os conteúdos programáticos verificando-se um enquadramento reduzido sobre a História de África

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MED) (s/d); MINISTÉRIO da Educação (MED) (1990); MINISTÉRIO da Educação (MED) (1991-92). O ensino pré-universitário com três classes, o ensino da História estudava-se no curso de ciências sociais. Os estudos começavam no 1º ano com a História Universal numa opção eurocêntrica entre o século XIX até a grande depressão dos anos 30. A História de África e regional (África Austral), as duas guerras mundiais e as consequências do início do processo da descolonização na Ásia e África formam os conteúdos das disciplinas no 2º ano. No 3º ano verifica-se o regresso da História de Angola começando com a evolução política das fronteiras de Angola a partir dos anos de 1885 nas vésperas da Conferência de Berlim, a política do Estado Novo e de seguida a luta de libertação nacional até o papel de Angola na Organização das Nações Unidas – ONU, Organização da Unidade Africana – O.U.A e Comunidade dos Países da África Austral – S.A.D.C (MINISTÉRIO da Educação (MED) - INIDE, (1978/2001).

De 1978 a 2004 (primeira reforma até a aprovação da segunda reforma do sistema educativo) a construção de programas do ensino da História foi sofrendo algumas alterações por meio de revisões efectuadas pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação – I.N.I.D.E. Estas alterações foram possivelmente influenciadas pelo movimento de cooperação educacional desenvolvido entre Angola e outros países e organizações. Conforme estudos elaborados pode-se depreender que as relações na cooperação educacional entre Angola e os países de opção socialista contribuíram para que, o ensino da História tivesse toda a carga ideológica marxista e se identificasse com o materialismo histórico. As respetivas historiografia para o ensino eram fornecidos por países como RDA e Cuba entre outros, conforme se pode observar nos instrumentos de cooperação da educação entre Angola, Cuba e RDA. Os acontecimentos da SADC em 1991/1992 contribuíram para a tendência na africanização da História e melhoria da inclusão de conteúdos de história nos programas curriculares do Pré-Universitário (MINISTÉRIO DA Educação (MED) – INIDE, (1978-2001); SADC (1997) A partir de 1997 os países da CPLP da qual faz parte Angola acordaram algumas decisões para o ensino da história entre eles, o tema sobre a educação intercultural e pessoal (CPLP, 1998^a; 1998b - 2008), mas que deste estudo não foi observado nenhuma inclusão no programa de história do subsistema do ensino geral e da formação do professor.

O ensino de História formava crianças, jovens e homens ideologicamente com uma visão política e social cujo perfil de convivência conduzia-os para um mundo sem exploração do homem pelo homem. Estas visões ideológicas constituíam o ponto forte no currículo de História, mas a situação de crise generalizada com novos acontecimentos caracterizados pelo enfraquecimento do Bloco Socialista levou a crise do sistema. Estes acontecimentos levaram o Estado angolano a acompanhar as mudanças operadas nos países como a URSS e a Alemanha, ao mesmo tempo que causou uma alteração nos programas curriculares de história com a eliminação da carga ideológica sobre o materialismo histórico, como se pode observar nas alterações dos conteúdos de História nos programas de 2001. As acções diplomáticas do governo angolano nas Nações Unidas tomam outros desafios. Verifica-se um novo quadro histórico e diplomático com a abertura e flexibilidade por parte das relações políticas, económica, social e cultural entre Angola e outros países. Os primeiros sinais começaram nas realizações das primeiras eleições justas e democráticas realizadas em 1992. Nascia o segundo Estado Angolano, a República de Angola e formou-se um novo governo. Através de seis anos surge a terceira República (2008) tendo-se multiplicado a cooperação educacional internacional, (ver figura 3.11) mas quase nenhum contributo foi registado nos programas de ensino da História em Angola.

Capítulo IV – O ensino da História no subsistema escolar angolano

1. Primeira República - 1976

Os documentos relativos à independência de Angola, editados pelo Ministério da Informação em 1976, derivaram dos documentos partidários do MPLA, que inicialmente determinavam as cláusulas legislativas da Primeira República. Estes documentos, em vigor no ano 1976 da independência, eram oficialmente aplicados em Angola pelo Estado sob a direção do Comité Central do MPLA - partido único no poder, que detinha em absoluto o poder executivo. Neste sentido, no Título V, art.57º da Constituição redigida por este órgão, é definido que, até à criação de uma Assembleia com poderes constituintes, apenas o Comité Central do M.P.L.A. poderia efetuar alterações à Constituição (ANGOLA, 1976:34). Desde o momento da independência, a História de Angola consubstanciou-se na formação de uma consciência política nos angolanos, caracterizada pelo socialismo científico - linha política seguida pelo Estado.

Na Primeira República de Angola, numa mensagem dirigida à Nação, o presidente Agostinho Neto afirmou que “a R.P.A. conduziria um combate vigoroso contra o analfabetismo em todo o País, promovendo e difundindo uma educação livre enraizada na cultura do povo angolano” (ibidem, pág.15). A Constituição da Primeira República estipula, no seu art.13º, Título I, relativo aos princípios fundamentais, que “a R.P.A. combate energicamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos” (idem, pág.24). De modo simplificado repete-se no art.29º, Título II - Direitos e Deveres Fundamentais, que a “R.P.A. promove e garante o acesso de todos os cidadãos à instrução e à cultura” (idem, pág.27).

Nos documentos oficiais da Primeira República o legislador defendia aspetos históricos, enquanto base da identificação da cultura, na educação de Angola. Aludindo às conquistas culturais dos outros povos para o enriquecimento da cultura nacional, o reconhecimento da interculturalidade dos angolanos é assumido no ensino da história da sociedade angolana. Por essa razão, desde os primórdios da Constituição da Primeira República a educação ocupou um lugar de proeminência, não apenas para a instrução mas também para o desenvolvimento cultural dos indivíduos.

2. Posicionamentos da História no âmbito da organização escolar nacional

Em Angola, há mais de três décadas que a História, enquanto disciplina, integrou o plano curricular do ensino primário e secundário com carácter obrigatório. O seu ensino tem sido praticado com recurso a único manual escolar para os alunos que frequentam estes níveis de escolaridade. Desde o período colonial que esta realidade vigorava e após a independência, nas Primeira e Segunda Reformas Educativas e Curriculares, em 1978 e 2004, respetivamente, permaneceu. A independência de Angola e as opções decorrentes dos princípios marxista e africanista da História - constituiu-se um dos fundamentos para a demarcação dos princípios que caracterizavam a História colonial. Estes princípios básicos da História foram um marco significativo na alteração dos programas de História. Os conhecimentos históricos eram abordados em diferentes contextos e os interesses que idealizavam a defesa da política educativa colonial deixaram de ser lecionados como conteúdos do ensino primário, secundário e superior. O posicionamento da História no subsistema de ensino sofreu inúmeras alterações, devido à ideologia defendida pelo Estado. A partir da Primeira Reforma educativa, em 1978, o programa de História contemplou uma dimensão nacional ao nível do ensino primário e secundário.

No âmbito da reforma curricular de 1978 são determinados os métodos de ensino, assumindo-se o objetivo da disciplina de História visar conhecimentos do passado, tais como as antigas civilizações do mundo e de África e seus modos de vida, a expansão europeia no mundo e em África, a colonização europeia em várias regiões do mundo e as suas políticas, bem como as guerras mundiais. O carácter reproduzível destas matérias foi incorporado nas aulas de modo a que, no final de cada ano letivo, os alunos tivessem adquirido os conhecimentos necessários para os níveis de escolaridade subsequentes. Na 4ª classe (do I nível de ensino de base), a disciplina de História (designada, Iniciação à História de Angola) tinha como objetivo levar os alunos a adquirir pela primeira vez uma visão global do passado histórico de Angola, a fim de permitir uma participação consciente na vida da comunidade” (André, 2010:90). Na 5ª e 6ª classe estudava-se Ciências Sociais e a disciplina de História volta a ser estudada na 7ª classe dando continuidade nas classes seguintes do subsistema do ensino geral, já sem interrupções como se pode observar dos quadros de conteúdos programáticos (ver anexos 25-28). O ensino da História está caracterizado pelo ensino da História universal, História de África e História de Angola. Um dos problemas da educação em

Angola depois da descolonização foi «a problemática do ensino da História» a inexistência do ensino da História de Angola nos programas escolares (André, ibid, p. 97). Nota-se que os temas do programa da 8ª classe são vasto e ao mesmo tempo envolvia muito conteúdo.

De notar que na primeira reforma educativa os conhecimentos históricos contidos nos programas curriculares sobre as “unidades temáticas da angolanização e africanização eram escassas na quantidade e qualidade de temas, sendo que as unidades que tratavam desses temas eram indevidamente sistematizadas, começando e acabando muitas vezes, numa mesma só classe. Por outro lado, as unidades temáticas dos programas curriculares da segunda reforma educativa, com mais temas sobre Angola e África, apresentavam uma certa evolução na organização da sua estrutura curricular. Notá-se também muita concentração de temas numa mesma classe sobre a História de Angola, História de África ou História Universal” (André, 2010:171:172).

De 1978 a 2003 a carga horária da disciplina de História nos quatro níveis de ensino (I, II, III e Pré-Universitário) foi de vinte e seis tempos semanais totalizando-se, maior, comparativamente ao período posterior. No período de 2004 a 2010 a carga horária semanal a lecionar nos três níveis de ensino (Primário, I e II Ciclo do Ensino Secundário) foi relativamente reduzido a vinte e um. Note-se que nos dois períodos foram analisadas oito classes do subsistema do ensino geral, cujo resultado do estudo aponta para uma redução de aulas por semana, conforme se observa no quadro 4.1.

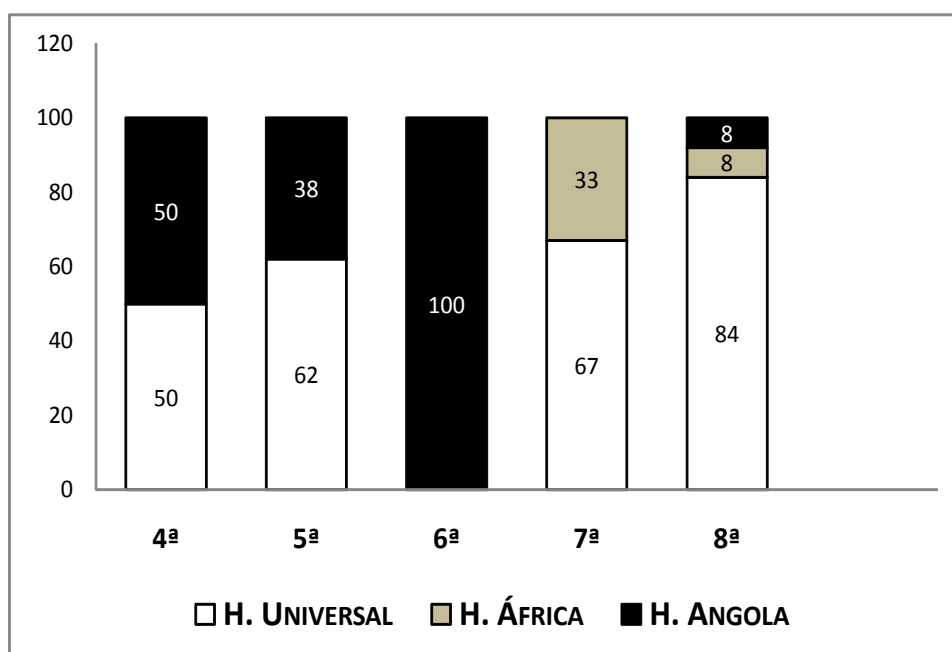
Quadro 4.1 Reformas Curriculares de 1978 e 2004

	Horário semanal na disciplina de História												Total geral
classes	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	
Reforma de 1978	I Nível				II Nível		III Nível		Pré-Universitário				26
Tempos semanal				3	3	3	2	2	5	4	4		
sub-total	3				6		4		13				
Reforma Curricular de 2004	Ensino primário						I Ciclo do secundário			II Ciclo do secundário				21
Tempos semanal					2	2	3	3	2	3	3	3	
sub-total	4						8			9			

Fonte: André, 2010

O programa curricular de História do I, II e III nível de ensino saído da Primeira reforma Educativa de 1978 apresentava 53% de conteúdos de História Universal , 39% da História de Angola e 8% da História de África. Estes resultados indicava um desequilíbrio na distribuição dos conteúdos para o ensino aprendizagem nestes níveis. Assim como está exposto na figura 4.1, antes de 1996 em Angola, a História de África iniciava na sétima classe, três anos depois do alunos estudar a História como disciplinar escolar, somente depois teve início na sexta classe.

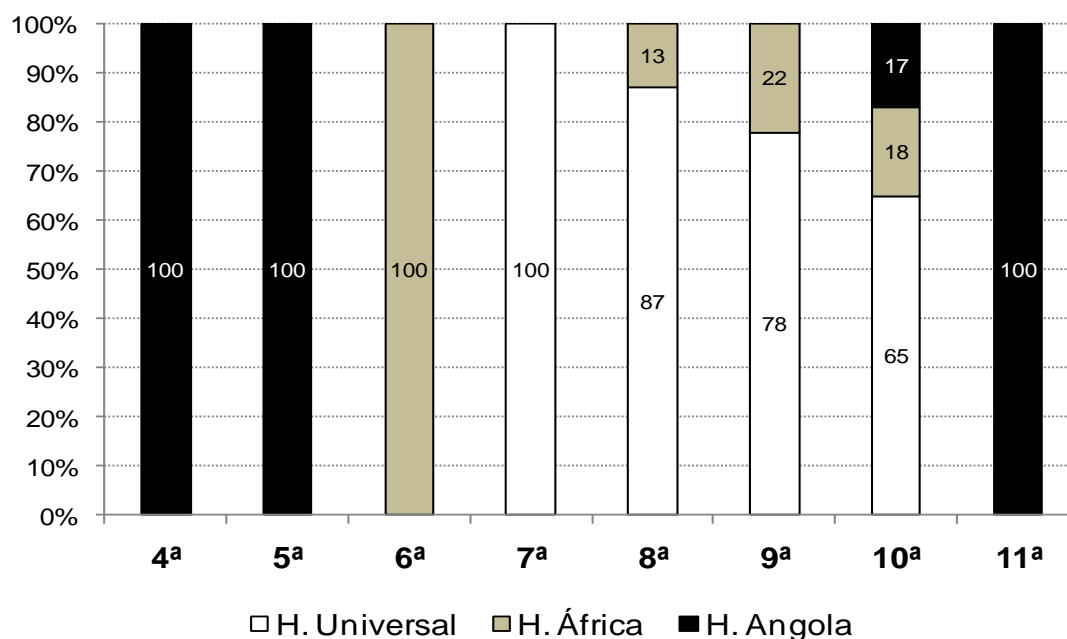
Figura 4.1 Temas de História no programa curricular de 1978



Fonte: André, 2010.

Segundo o estudo dos programas curriculares de História realizados em 2010 (André, 2010) o posicionamento da História na Educação nacional observava uma recomposição sucessiva dos conteúdos do ensino da História em alguns anos escolar. Ainda, o estudo dos programas curriculares do ensino geral no ano de 2001 apresentava restritivo o percurso de construção curricular. A História de Angola, História Universal e História de África apresentava uma desarticulação na sistematização dos conteúdos, mas que anunciava uma perspectiva em desenvolver um sistema de organização na distribuição sistemática dos mesmos. Quanto ao ensino da História de África observa-se na figura 4.2 um relativo acréscimo de conteúdos transmitindo a compreensão em articular no currículo escolar a africanização no ensino.

Figura 4.2 Temas de História no programa curricular resultado da alterações de 2001



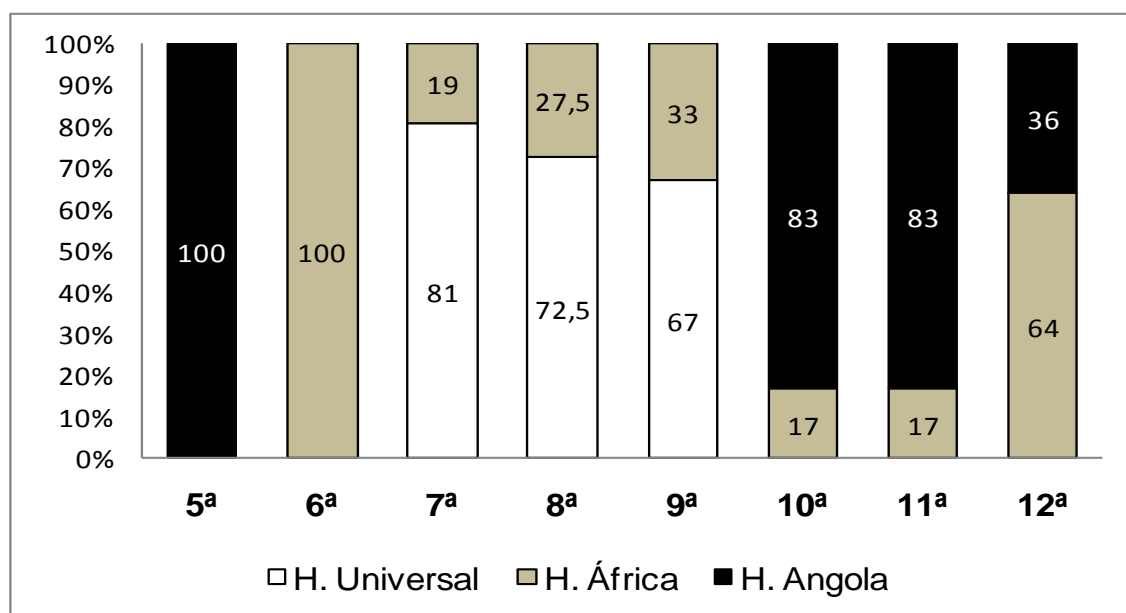
Fonte: André, 2010

No ano de 2004 observa-se da recomposição sucessiva dos conteúdos do ensino da História um equilíbrio mais ajustado na distribuição de diferentes campos da História (Angola, África e Universal) nos programas da quinta a décima segunda classe, conforme reporta a figura 4.3 e as percentagens por classes. A disciplina de História teve constasntes alterações com o objetivo de melhorar o seu posicionamento nos programas curriculares das classes do ensino geral. Estas alterações nos programas de ensino da História teve várias causas apontando-se os diferentes momentos políticos e sociais vividos em Angola, África e mundo, fundamentalmente nos anos de 1989, 1992, 1996, 2001, respetivamente: o desmoronamento do sistema socialista, a implantação do multipartidarismo em Angola, a criação da CPLP e a aprovação da segunda reforma educativa de Angola.

Das alterações efetuadas nos programas curriculares das quatro primeiras classes do subsistema do ensino geral em Angola nos períodos de 1978 a 2004 registaram-se maior percentagem de conteúdos ministrados da História Universal, em 1978 a 2000, Historia de Angola em 2001 a 2003 e novamente a História Universal em 2004 a (...). Comparativamente, o registo de menor percentagem dos conteúdos ministrados foram a

História de África em 1978 a 2003 e a História de Angola em 2004 a (...). O quadro 4.2 apresenta os valores percentuais referente aos períodos indicados.

Figura 4.3 Temas de História no programa curricular resultado da alterações de 2004



Fonte: André, 2010.

Note-se que o ensino da História de Angola retratava mais factos de natureza política do que sociais, culturais e de vida dos angolanos e os recursos historiográficos em Angola ainda são escassos – estão em processo de recolha e construção científica assim como a sua tradução pedagógica. No entanto ao longo do estudo do posicionamento da História e no âmbito da educação nacional percebe-se que a partir de 2004 verificou-se por parte do Estado o desenvolvimento de novas dinâmicas de organização nos programas de ensino de História, o equilíbrio na composição das temáticas e a reorganização cuidada da formação de professores. Mas pouco ou nada tem sido observado da construção dos programas escolares quanto o seu contributo para a educação histórica e a formação de um bom cidadão.

Quadro 4.2 Comparação dos temas de História nos programa curriculares de 1978, 2001 e 2004

Reforma curricular	História Universal	História de Angola	História de África
1978(4ª - 8ª classe)	52,60%	39,20%	8,20%
2001 (4ª - 8ª classe)	37,40%	40%	22,60%
2004 (5ª - 9ª classe)	44%	20,00%	35,90%

O posicionamento da História na educação escolar mereceu um estudo que limitou-se a análise do ensino da História em duas vertentes: “na vertical (pela organização das unidades temáticas nas diferentes classes) e na horizontal (pela instrução dos conteúdos das unidades temáticas nas diferentes classes)” (ibidem, p.173). As matérias estudadas estavam “direccionados para uma educação limitada, sobre o desenvolvimento da aprendizagens dos alunos e das actividades dos professores. Nesta base, os objectivos propostos, na organização dos programas curriculares, permitiram aos professores aplicar um sistema de nível reprodutivo na planificação das aulas. Por outro lado, constatámos que os currículos escolares não tinham sido decretados nem publicados pelos órgãos legislativos do país. Este facto foi concluído quando, na recolha das fontes (programas curriculares de ensino), observámos o vazio institucional e legal. Os programas não se faziam apresentar como um documento oficial, que consolidasse os recursos pedagógicos institucionalizados e concebidos para a organização da educação em Angola (idem).

Os desafios do ensino da História consistem em cumprir uma missão cívica e de liderança, na sociedade, com o objetivo de preparar o Homem para o presente e para o futuro. Múltiplos estudos que incidem sobre os objetivos e a metodologia da História, associando o percurso de evidências até aos nossos dias, permitem efetuar, ao nível do sistema de ensino angolano, algumas reflexões sistemáticas sobre o posicionamento da História. Refira-se que o sistema educativo deverá estar em conexão com a educação pública e o ensino dos princípios básicos da História para o conhecimento da História, que por sua vez se repercutirão na vida do Homem em sociedade.

A propósito do tema “A História local, a nacional e universal no contexto do pensamento e ação na sala de aula” Maria Schmidt e Marlene Cainelli consideram que a utilização dos três campos da História se constitui uma estratégia de trabalho da “História temática e exige que se estabeleça de forma contínua e sistemática a articulação entre os conteúdos [...]” (Schmidt et al, 2010:141). A educação nacional da História não é alcançada apenas com a educação escolar, ainda que rigorosamente abarcando os dispositivos de programação curricular do ensino de História local, nacional e universal. Deverá ser concomitantemente considerado e programado o ensino da História fora da sala de aula, até porque “[...] a História estuda a vida de todos os homens e mulheres, com o sentido de investigar as experiências individuais e coletivas, não apenas nos conteúdos escolares cercados pelas salas de aula e pelos livros didáticos, mas também em outros e diferentes espaços” (ibidem, pág.149-150). Assim, no âmbito

do ensino esta metodologia combinada posiciona a História enquanto disciplina integral para a educação do indivíduo, que assume identicamente um papel preponderante na escola, para o professor, e fora do contexto escolar para os formadores (pais, jornalistas, pedagogos, metodólogos, entre outros).

Num artigo que versa sobre Lavissee e a pedagogia de História, Annier Bruter explicita que tanto “nas universidades como nas escolas normais o dever dos professores de História é mais apenas para ensinar os futuros professores a ensinar” (Bruter, 1995:36). A título de exemplo, Lavissee é referenciada quando “implícita que a História ensinada na Escola ou no Liceu não difere em substância do que é ensinado na Escola Normal ou na Universidade. E é a identidade postulada entre o conhecimento e o conhecimento dos conteúdos ensinado: estes conteúdos aparecem [...] e se refere à ciência como indiscutível. Sob o pretexto de um método de ensino, portanto, desempenha uma operação de legitimação do conhecimento histórico ensinado” (ibidem). O professor de História, para além da sua formação académica de base, deverá continuamente prosseguir a sua formação, e também assim, aprender ensinando. Este processo metodológico permite que cada conhecimento por si adquirido possa contribuir para a instrução das novas gerações e para que o conhecimento histórico se alicerce nas comunidades. A estratégia metodológica constitui-se a chave deste processo e proporciona segurança ao professor quando por si só responde a eventuais perguntas sobre o ensino e a História. Estas questões poderão visar o impacto do ensino da disciplina e o valor da História no pensamento do aluno.

O ensino da História, praticado com recurso à produção historiográfica divulgada através de livros, revistas, em emissões de rádio e da televisão, património constitui-se um meio privilegiado para o desenvolvimento da educação histórica das sociedades. Neste sentido, o “ensino da História de Angola, no sistema de ensino geral, deve obter uma estrutura capaz de motivar a formação do cidadão e oferecer à sociedade angolana uma referência ou um padrão de conhecimento, em que cada indivíduo adquira uma educação com valores culturais positivos e poder partilhar com os outros” (André, 2010:173).

Aluda-se ao fato de que a “História, em seu sentido mais profundo, coincide com o estudo do desenvolvimento das sociedades humanas, pelo que não pode jogar aqui como em outros lugares o papel secundário simplesmente indiferente aos problemas” (Loucou et al, 1976:75) que envolvem o seu ensino na generalidade e no mundo. Também os “sistemas educacionais, onde quer que se encontrem, devem estar

vinculados, o mais completamente possível, aos sistemas de conhecimento do mundo, inclusive ao conhecimento tradicional e ao património cultural do mundo, às comunidades científicas e académicas, bibliotecas, museus, centros de pesquisas e outras fontes de ensino, conhecimento especializado e opinião competente” (Matsuura, 2002:53).

Até 2004, ano em que sucede a Segunda Reforma Curricular, o programa do currículo nacional do subsistema do ensino geral e da formação de professores, no âmbito da disciplina de História, abrangia determinados conteúdos que versavam sobre a realidade contemporânea da História da África Austral.

Após a Segunda Reforma Curricular, as temáticas relativas à História da África Austral assumiram maior representatividade no âmbito dos conteúdos de História previstos para o ensino no subsistema de ensino geral e na formação de professores. Não obstante, no que concerne aos países da África Austral, os estudos apontaram para a necessidade de uma “história de toda a região que revelasse uma unidade temática suficientemente marcada para justificar a escolha dessa [...] definição” (UNESCO, 1980:59) nos programas de ensino. A este propósito Balam Nyeko sublinha que, em toda a área, temas comuns como “da Idade do Ferro à época dos movimentos de libertação africanos, mostram uma notável continuidade” (ibidem, 1980:59). As “primeiras migrações e implantação dos Bantus [...] a revolução marcada por exploração das minas e suas consequências, o imperialismo europeu e a reação africana ao colonialismo são todos acontecimentos históricos interessados a toda a região e obrigam-se a considerar como um todo” (idem). Em Angola estes conteúdos estão incluídos nos programas escolares nacionais do ensino da História de África e “no caso particular da História contemporânea o ensino da história africana se justifica por toda uma série de razões que passa por um simples valor cultural” (idem, pág. 60). O posicionamento metódico e integrado do ensino da História de Angola no panorama de África e do Mundo, em vários setores da educação nacional, contribui para a edificação da identidade nacional.

3 – A ação comunicativa na educação histórica nacional

Atualmente, a comunicação consubstancia-se uma ciência que se fragmenta em múltiplos domínios de estudo. Neste sentido, no âmbito da presente dissertação importa não exatamente explorar a Ciência da comunicação mas analisar as estratégias que

faculta à educação histórica nacional em Angola. Entre diversos autores estudados, propõe-se assim observar as ideias vinculadas no artigo de Victoria Ojalvo Mitrany sobre a Ciência da Comunicação, no qual a autora faz alusão a “um notável representante da teoria crítica muito vinculado ao pensamento educacional atual, o Jürgén Habermas” (Mitrany, s/d:11). De acordo com Mitrany, este autor “desenvolve toda uma teorização acerca de um tipo especial de ação, a ação comunicativa que tem enriquecido a teoria da educação, mas que não resulta suficiente para explicar os processos educacionais [...] e define como uma ação simbólica mediada, que refere tanto ao mundo objetivo, social e institucional, como o próprio mundo de cada um” (idem). Em 1981, no seu livro *Teoria da ação comunicativa*, Habermas “[...] atribui grande importância à situação do contexto donde tem lugar a ação comunicativa. A situação circunscreve as possibilidades, as alternativas, as condições e meios da ação” (ibidem, pág.12).

Na obra “A educação em Angola” Martins dos Santos demonstra que até à véspera da Independência a educação era diferenciada em função dos grupos sociais existentes na colónia, tendo-se iniciado uma reforma que abolia estas diferenças sociais nos finais dos anos sessenta. Também devido à especificidade ao nível da classificação territorial, vigoravam conteúdos programáticos distintos na metrópole (Portugal) e nas colónias (Angola, Moçambique, Guiné, São Tomé e Príncipe e Timor). Mesmo entre as colónias verificavam-se diferenças de currículos de ensino escolar. Numa perspetiva nacional, o enquadramento dos currículos de História aponta para a necessidade de ponderar sobre uma desejável dinâmica de cooperação entre os currículos de ensino e a comunicação no âmbito da educação nacional. Em muitos países o Estado assume a liderança na política educativa e os programas curriculares da disciplina de História zelam pelos seus interesses estratégicos. A título de exemplo, o acontecimento que se constituiu a Segunda Guerra Mundial repercutiu-se a nível político, económico e social; no âmbito das decorrentes alterações sociais identificam-se mudanças educativas, nomeadamente a posição, por parte de algumas potências coloniais, de que todos os indivíduos sem discriminação deveriam beneficiar dos Sistemas Educativos e das escolas. No ano de 1968 tal missão refletiu-se na alteração dos currículos de ensino e numa atualização de programas curriculares de Angola (cf. capítulo I), que visou a uniformização dos programas de ensino de História ao nível da formação de professores com recurso a conteúdos que incidiam sobre parte da História dos povos de origem africana.

Em Angola, após a independência, foi elaborado um currículo nacional de ensino de História. Nas escolas estudavam crianças, adolescentes, jovens e adultos de todos os estratos sociais, aos quais eram ministrados os conhecimentos específicos da classe ou do ano escolar que frequentavam independentemente do seu estrato social.

Como anteriormente visado, a comunicação constituiu-se indubitavelmente um veículo importante para o desenvolvimento do ensino, ou educação, em qualquer disciplina. O sucesso de uma aula pressupõe a coexistência de diversos fatores a partir de uma planificação inicial sustentada pelo princípio de que se “estabelece algo em comum com alguém, partilhar alguma informação, ideias etc” (Mitrany, s/d:12). A qualidade da informação preparada pelo professor, com vista a atingir os objectivos de uma aula ou formação, depende muito da qualidade e do tratamento da informação que por sua vez implícita “muitas variáveis como a cultura, os tipos de integração de informações, processos discursivos disponíveis e o funcionamento do processo da comunicação” «de nombreuses variables telles la culture, les types d’intégration des informations, les processus discursifs disponibles et le fonctionnement du processus de la communication» (Guislain Georges, 1990:202-203).

No texto da proclamação da independência constante num dos documentos pioneiros da Primeira República de Angola consta que “o longo caminho percorrido representa a história heroica de um povo que sob a orientação unitária e correcta da sua vanguarda, [...] decidiu combater pelo direito de ser livre e independente” (Angola, 1976: 10). Neste sentido, o professor deve estruturar a sua comunicação para lecionar a aula de História de modo a que os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam uma capacidade de reflexão sobre a união entre os angolanos de várias etnias e regiões do território e, mais, a significância desta união na luta por um objetivo comum que almeja liberdade, direitos e autonomia.

No seu art.5º, a lei constitucional da República Popular de Angola determina que “será promovida e intensificada a solidariedade económica, social e cultural entre todas as regiões da R.P.A., no sentido do desenvolvimento comum de toda a Nação Angolana e da liquidação das sequelas do regionalismo e do tribalismo” (ibidem, Angola, 1976:22). Desde os primeiros anos da independência a unidade de Angola e dos angolanos, independentemente da diversidade que caracteriza este povo, assumiu um lugar preponderante na legislação angolana. Assim, entende-se que esta iniciativa na comunicação para a educação histórica nacional consiste em perspetivar e reforçar o princípio da convivência da diversidade humana e das coisas. Constantes na

Constituição, desde a sua redação, mensagens deste cariz motivam e orientam as leis e medidas que no percurso da História são concretizadas enquanto estratégias para a educação e informação, cuja finalidade consiste em consciencializar e educar os indivíduos. O fato de na Constituição estas mensagens se revestirem de caráter informativo possibilita que, no setor da educação, seja desenvolvida uma comunicação educativa, que por sua vez potencia que os agentes educativos as apliquem no ensino das novas gerações, nomeadamente para uma boa convivência entre os angolanos e outros.

Entre os múltiplos objetivos que o ensino da História assume, destaca-se o subjacente desafio de natureza educativa e multicultural para a interculturalidade; propõe-se contribuir para a mudança de mentalidades e para a transformação da sociedade que vivemos. Neste sentido, a comunicação consubstancia-se um fator crucial para o progresso social e bem-estar das comunidades. No seu artigo, intitulado *Gente em movimento ao longo do tempo. Ideias da interculturalidade e consciência histórica de jovens portugueses*, Júlia Castro cita Jörn Rüsen a propósito da convicção de que o pensamento histórico deve tornar-se intercultural, dado que “memória histórica e a consciência histórica têm uma função cultural importante formam a identidade [...] numa perspetiva temporal” (Castro, in Barca, 2011:43). As histórias desempenham um lugar fundamental na motivação do interesse pela aprendizagem dos alunos na ciência histórica. Maria do Ceu Roldão refere que “o potencial comunicativo das histórias assenta em algumas componentes comuns que, no essencial, caracterizam a dimensão da narratividade no discurso da comunicação, destacando-se entre outros, a passagem/apropriação do significado pelo ouvinte ou leitor incorporando e recreando sentidos que se tornam parte integrante da sua identidade (1997: p. 241-242). Também referenciado por Alice Walker (1990) refere que “é isso que fazem as histórias: desde que as perceba e as assimile, as histórias são diferentes dos conselhos porque se transformam numa das substâncias da sua alma” (ibid, p. 242). A comunicação entende-se assim como um instrumento do ensino da História enquanto facilitador do desenvolvimento do processo de educação que contribui para a construção da memória histórica e forma a consciência histórica. Enfatizando a comunicação intercultural, Rüsen alude identicamente à “atenção para a necessidade da construção de uma tipologia sobre as diferenças culturais enquanto construto hipotético que, em simultâneo, evite os constringimentos de uma noção de cultura fixa e fechada” (ibidem). Refira-se que a construção histórica apresentada no século XXI e a globalização das

dinâmicas dos sistemas de ensino e educação isolam Estados com tendências conservadoras, indicando os estudos não existirem Estados com culturas únicas.

Na Carta Magna da Primeira República de Angola, art.17º, Título II, relativo aos direitos e deveres fundamentais, é determinado o “respeito e a proteção do Estado a pessoa e dignidade humanas” (Angola, 1976:25), sendo também referenciado que “todo o cidadão tem direito ao livre desenvolvimento da sua personalidade, dentro do direito devido aos direitos dos outros cidadãos [...]” (ibidem). Tais ideias são sustentadas pelos legados dos Direitos Humanos, fundamentados por grandes teóricos franceses do século XIX, nomeadamente Robespierre e Sant Simon, entre outros, cuja teoria está patente na Carta constitucional de diversos países. As teorias que versam sobre o respeito entre os Homens almejam a manutenção da Humanidade e a preservação das relações humanas. Nomeadamente o respeito constitui-se a base para o sucesso de uma educação social e de boa convivência social, que assumem especial relevância em países, como Angola, que se caracterizam pela diversidade cultural e linguística. Atente-se na evidência de que os curtos períodos pautados pela tranquilidade social entre os indivíduos, em diversas regiões do planeta e entre vários países, são muitas vezes geradas pela ausência de comunicação ou por excesso da mesma. Consequentemente, enquanto fator que sustenta o desenvolvimento da transversalidade do ensino, o princípio do respeito assume forte expressão ao nível da comunicação e no âmbito do ensino da História.

A comunicação da educação histórica fundamentada no respeito pela pessoa é descrita como princípio básico do ensino da História. A convenção da UNESCO sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais ressalta o princípio do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, sublinhando-se a “diversidade cultural, uma grande riqueza para os indivíduos e as sociedades. A proteção, a promoção e a manutenção da diversidade cultural constituem uma condição essencial para um desenvolvimento sustentável em benefício das gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2005:4). No mesmo documento é ainda referenciado que a diversidade cultural “só pode ser protegida e promovida se estiverem assegurados os direitos humanos e as liberdades fundamentais, como a liberdade de expressão, de informação e de comunicação ou a possibilidade de os indivíduos escolherem as suas expressões culturais” (Ibidem, pág. 3).

4. O lugar da História no currículo nacional

A definição de um quadro estratégico nacional e de uma ordem sequencial para o currículo do ensino da História merece um lugar de destaque porquanto é se configura da maior importância no âmbito do objetivo de promover uma boa formação da personalidade do indivíduo. Estudos efetuados no passado, que incidiram sobre o quadro curricular do ensino da História e a sua sequência lógica no subsistema do ensino geral, expõem a integração da História de Angola e da História da África e do mundo, desde a construção do currículo pós-independência. Não obstante, embora exista um gabinete de ensino transversal - ao nível da estrutura do Ministério da Educação - vocacionado para o tratamento específico de temas transversais, outras áreas que integram o ensino da História estão ausentes. O lugar que a História ocupa num currículo escolar é determinado por cada país que de forma autónoma determina as características e limitações gerais do ensino e aprendizagem da disciplina. Conceitos como o *espaço* histórico, o *tempo* histórico, os *factos* históricos, o *campo* histórico e o *valor* histórico assumem-se enquanto elementos primordiais para a definição do lugar histórico no currículo escolar de um país. Tais elementos são então desenvolvidos em contexto escolar, no âmbito do currículo de ensino.

Importa lembrar Miguel A. Zabalza (2001:38), que contempla alguns critérios para o desenvolvimento curricular na escola, respetivamente: pluralismo, continuidade, integração, alfabetização cultural, abertura. Na opinião de Zabalza estes critérios devem ser aplicados em função das características gerais da escola, sendo o autor apologista de “um discurso educativo plural e aberto a toda a gente; um desenvolvimento curricular capaz de integrar num processo unitário e continuado do processo formativo de cada sujeito; uma autêntica conexão na própria essência do modelo formativo, do educativo e do instrutivo num autêntico e pleno desenvolvimento pessoal-funcional do sujeito; uma escola básica comum e obrigatória com a função de garantir o direito de cada cidadão a participar nos circuitos sociais do desenvolvimento pessoal e cultural; e abertura ao exterior que permita a génese dinâmica de circuitos de interação mútua entre escola-família, escola-contexto sociocultural, escola-comunidade local” (ibidem, pág. 38-43). Constituindo-se a escola o contexto onde os currículos de ensino de múltiplas disciplinas são praticados e atentando nas experiências de Zabalza é possível perspetivar um currículo nacional de História mais plural, contínuo, conexo, comum e aberto uma vez que os alunos e professores são heterogéneos e os conhecimentos transmitidos devem capacitar para a diversidade cultural, científica e intelectual. Concomitantemente

dever-se-á abranger a importância do currículo de ensino das disciplinas curriculares, que assumem também responsabilidade na formação do indivíduo e devem ser sucessivamente respeitados zelando pela sua educação, instrução e formação. Neste sentido, considerando este quadro de compreensão e abordando especificamente o ensino da História procura-se refletir numa questão inerente à construção do currículo: “Que História Ensinar? Evento ou estrutural, político, económico, social, cultural, local, nacional, internacional?” (Marcel Reinhard, 1967:4).

O Homem é por natureza um ser social complexo; age como sujeito da História e com as suas ações contribui para a História da Humanidade. Os seus feitos, as relações que estabelece e as memórias que imprime nas diferentes épocas são atualmente conhecidas ao nível da ciência histórica. A História dos Homens do passado e do presente assume um valor inestimável para o conhecimento de cada sociedade em particular e do mundo em geral. O conhecimento, a compreensão, a análise e a avaliação dos seus fenómenos constituem-se processos que auxiliam ao estabelecimento de relações de cooperação entre governos e povos, nos vários domínios das sociedades. Essa é a essência fundamental do lugar da História na educação das novas gerações, o papel exercido na transformação das relações entre os Homens. Sublinhe-se que a História abrange diversos campos de estudo e o seu ensino deve integrar essas áreas de modo estratégico e em benefício do desenvolvimento moral e cívico dos indivíduos, abrindo-lhes portas para o mundo.

4.1. No subsistema do ensino geral

Em Angola, nos últimos tempos de colonização, o ensino da História era definido por uma configuração espacial que compreendia todo o império colonial português, no âmbito da qual Angola figurava como província ultramarina. Neste período, o sistema educativo estava focalizado no ensino básico, tendo sucedido algumas reformas ao nível do ensino primário. O desenvolvimento económico verificado nos finais dos anos cinquenta possibilitou que, na década de sessenta, o governo colonial português priorizasse o ensino secundário. Tal investimento sucedeu também pelo fato de, através da formação profissional, o governo colonial pretender fomentar um crescimento de técnicos básicos que correspondesse às necessidades do emprego na colónia. Consequentemente, à data a disciplina de História constava do currículo do ensino profissional básico e secundário. As aprendizagens no âmbito da História circunscreviam-se ao ensino da composição de Portugal, enquanto detentor de

um vasto território onde coexistiam várias raças, visando-se conteúdos relativos à antiguidade mediterrânica e europeia e aos descobrimentos, bem como Portugal continental. O sentido africano da História de Angola não integrava os conteúdos desta disciplina de ensino dado que o objetivo se centrava numa formação cultural e filosófica centrada na Europa.

Após a independência, a política de educação alterou-se e modificaram-se os currículos de ensino, observando-se um novo sistema educativo. A disciplina de História sofreu as reestruturações mais profundas do novo modelo de educação, concebida numa linha de orientação socialista da História, a africanização da História de Angola. O subsistema de ensino geral era então constituído pelos níveis Iº, IIº, IIIº e Pré-Universitário, integrando-se a classe de iniciação no Iº nível de ensino. A História de Angola do período colonial estava inicialmente integrada no Iº nível, englobando conteúdos sintéticos relacionados com a História local e a História colonial. No IIº nível, no âmbito da 5ª classe, a História de Angola visava conteúdos desde o período pré-colonial até à conquista da independência de Angola. Na 6ª classe a História de África abrangia conhecimentos relativos ao período compreendido entre África como berço da Humanidade até à África independente. A História do Mundo era amplamente estudada no IIIº nível tal como no primeiro ano (9ª classe) do ensino pré-universitário. Ao nível das restantes classes do ensino pré-universitário (10ª e 11ª classe) identificaram-se alguns conteúdos relativos à História de Angola, integrados na História do Mundo. Em suma, pode-se concluir que o estudo da História de Angola nas primeiras etapas da descolonização era proporcionado no Iº nível (4ª classe), no IIº nível (5ª classe) e no ensino pré-universitário (11ª classe). Por outro lado, a História de África era apenas lecionada no IIº nível (6ª classe). De acordo com determinados estudos (André, 2010), nos currículos de ensino do período compreendido entre 1978 e 1990 foi identificada uma falta de sistematização e conexão dos conteúdos planificados, por parte de classes subsequentes, tendo-se posteriormente desenvolvido estratégias com vista à reformulação do sistema de ensino.

No ano de 2001 foi aprovado o novo sistema educativo, a Segunda Reforma Educativa. Neste Sistema Educativo foi integrado o subsistema de jardim-infância, que termina com a iniciação como a última classe e o subsistema do ensino geral, que contempla o ensino primário e o primeiro e segundo ciclos do ensino secundário. No âmbito da segunda reforma educativa o lugar da História reflete melhorias ao nível da sistematização e conexão dos conteúdos de História quanto à sequência das classes no

subsistema do ensino geral. O período da Pré-História é lecionado na 10ª classe, antecedendo o estudo da História de Angola. Na 5ª classe visam-se conteúdos relativos à História de Angola, que estuda os períodos pré-colonial e colonial resumidamente. Estes conteúdos são mais alargados no segundo ciclo do ensino secundário, na 10ª classe. Relativamente à História de África é inicialmente estudada no ensino primário, na 6ª classe, e somente volta a ser estudada no segundo ciclo do ensino secundário com um relativo aumento dos seus conteúdos na 11ª classe.

A História do mundo é significativamente visada durante o primeiro ciclo do ensino secundário (constituído pelas 7ª, 8ª e 9ª classes) através de uma abordagem linear de conteúdos relativos à origem do Homem na Terra bem como à descolonização da Ásia e da África.

Em todos os períodos históricos do país a escolha dos conteúdos de História a integrar nos currículos da disciplina dependeu do Estado, em função da orientação político-educativa. Os focos de ensino foram definidos por técnicos do Ministério da Educação, por vezes apoiados pela cooperação internacional. Estes ensinamentos são transmitidos pelos professores, muito deles recebendo formação – sob a designação de seminários pedagógicos – assente nos princípios definidos pelo Estado.

4.2 - Finalidades do Ensino da História

Os países que compõem a África Subsaariana estão abrangidos pela *Resolução sobre Educação para todos até 2015*, adotada no Fórum Mundial sobre Educação realizado em Dakar, no mês de Abril do ano 2000. Os documentos indicam que, até 2002, estes países tinham a responsabilidade de preparar uma educação para todos através da conceção de planos nacionais para o nível primário. O cumprimento desta orientação implicava que cada país teria de construir mais escolas e formar mais professores, entre outras estratégias. Tornava-se identicamente necessária a conceção de uma grelha de conteúdo formativo, fundamentalmente para a região africana e em particular para Angola. O conteúdo a enquadrar nos programas curriculares de ensino constitui o principal motivo de preocupação por parte de alguns estudiosos e analistas de programas de ensino (Chaffer e Lawrence, 1984). Um programa de ensino “deverá ter uma finalidade claramente definida e o de que deverá adaptar-se aos dotes intelectuais dos alunos aos quais se destina” (Burston *apud* ibidem, p. 42). É na escola o local apropriado para o desenvolvimento e cumprimento dos programas de ensino, assim, também é feita a avaliação das finalidades do ensino.

A partir do ano de 2004, aquando do período de aplicação da Segunda Reforma Educativa, em quase todos os municípios de Angola sucedeu uma crescente vaga de construção de escolas primárias. Ressalte-se que antes do período limite para o cumprimento das metas da educação na região subsaariana (2015) se observou uma redução de escolas de formação de professores (magistérios primários). A eliminação destas escolas deu lugar a outras, do segundo ciclo do ensino secundário e este procedimento culminou num aumento de escolas do segundo ciclo secundário do ensino geral. As escolas de formação de professores primários são estabelecimentos criados para assegurar o desenvolvimento do ensino primário. A título de exemplo, em Luanda apenas funcionou uma escola de formação de professores primários para um universo de 425 escolas primárias e 54 escolas mistas. Das escolas mistas, 49 eram escolas Primárias e do 1º Ciclo e 5 escolas Primárias e do 1º e 2º Ciclo. Refira-se que os dados apresentados não incluem o município de Icolo e Bengo.

As ciências da educação necessitam de escolas profissionalizadas que se constituam espaços onde se aprofunde a reflexão científica acerca do ensino e das aprendizagens em diferentes realidades locais, que podem consistir na formação do indivíduo enquanto professor, investigador ou mesmo para capacitá-lo ao serviço de uma boa cidadania. Enquanto disciplina, a História consta no currículo do ensino primário, nomeadamente nas últimas classes (quarta e quinta classes) e aí principia o desafio da educação Histórica neste nível de ensino escolar.

Em Angola, a investigação na área do ensino da História é ainda insignificante e pouco ou nada se tem produzido no âmbito da historiografia e para a sustentabilidade da educação histórica. Este fato justifica a deficitária projeção no desempenho dos autores dos currículos de ensino no subsistema do ensino geral e da formação de professores nos níveis médio e superior. Estudos realizados no âmbito do mestrado em Educação e História (André, 2010) demonstram que o governo angolano beneficiou da cooperação internacional no domínio da educação quando, no contexto das Primeira e Segunda reformas, contou com a colaboração de especialistas para a construção dos currículos nacionais. Dada a sua inevitável reformulação após a independência de Angola, a disciplina de História caracterizou-se pela mais complexa tarefa de construção de currículo devido aos desafios inerentes às finalidades do seu ensino, nomeadamente dos conteúdos da História de África e de Angola. No que concernia ao ensino da História mundial os desafios definiam-se pela realidade de um mundo dividido por blocos

políticos, económicos e militares. A educação histórica ficava então restringida aos momentos históricos mundiais aceites pelos ideais da política educativa do Estado.

Figura 4.4 Quadro de distribuição de salas de aulas por Municípios e Nível de Ensino.

Município	Número de salas de aulas /Nível			
	Primário	Primário e 1º Ciclo	Primário, 1º e 2º Ciclo.	Total
Samba	283	0	0	283
Maianga	448	9	17	474
Ingombota	202	74	0	276
Sambizanga	218	17	27	262
Rangel	256	0	31	287
Kilamba Kiaxe	671	137	48	856
Cazenga	672	0	0	672
Cacuaco	472	129	27	628
Viana	504	275	0	779
Kissama	88	0	0	88
Total	3814	641	150	6157

Fonte: Governo Provincial de Luanda. Direção Provincial da Educação. Quadro Resumo. 2010/2011.

Estudos que versam sobre o ensino da História, segundo Schmidt destacam a formação da consciência histórica enquanto principais finalidades da aprendizagem histórica na medida em que atua como um elemento essencial da identidade social, sendo que “o ensino da História tem um papel importante neste domínio” (Schmidt, 2010:22). Schmidt sublinha que a questão que se impõe consiste precisamente em “saber qual memória social deve-se desenvolver hoje. Além da memória nacional outras memórias podem ser desenvolvidas, [...] a memória familiar, [...] a memória religiosa” (ibidem). Neste sentido, o desafio da História e sua educação dependem paralelamente do desafio da História e seu ensino. Este paralelismo só é possível num processo integral de ensino e aprendizagem que ocorre entre o professor e o aluno. Este processo deve ser desenvolvido com determinada finalidade e o seu objetivo pode ser atingido parcial ou integralmente, em uma ou várias aulas. Por outro lado, o desafio da História, o seu ensino e educação, são responsabilidade primeira do Estado uma vez que é indissociável da construção de currículos devidamente estudados e se constitui uma preocupação comum a todos os indivíduos.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, (Artigo 1, parágrafo 1, 1990:7 *in* Forum Mundial sobre a Educação 2000:15) é definido que “as necessidades básicas de aprendizagem abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem como os conteúdos básicos da aprendizagem necessários para que os Seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”. Portanto, a organização do programa curricular de História pode melhorar com o desenvolvimento no atendimento e resposta das necessidades básicas da educação histórica. Para isso deve ser equacionado a retroatividade na sistematização dos conteúdos do subsistema de ensino geral com os conteúdos a ensinar nos subsistema da formação de professores. Esta missão constitui um dos grandes desafios para as questões curriculares da formação de professores quando analisados os currículos e os programas curriculares do ensino geral e da formação de professor saídos da reforma curricular de 2004, dos quais são apresentadas as seguintes reflexões:

1 - Na grelha curricular da disciplina de História da formação do professor do ensino primário (das escolas de Magistérios Primários) da décima classe são observados conteúdos maioritariamente da História Universal quando no ensino primário o currículo de História como disciplina, na quinta classe está representado a cem por cento por conteúdos da História de Angola. Ainda no ensino primário, na sexta classe, a História está representada a cem por cento por conteúdos de História de África. Pode-se verificar que os alunos que seguem a formação de professor primário e que nas classes anteriores no 2º ciclo secundário dedicam-se três anos escolares seguidos (7ª, 8ª e 9ª classe) a estudar somente a História Universal quase não constroem capacidades no ensino da História para novos desafios da angolanidade, porque o seu currículo de formação, o ensino da História de Angola não está construído na base do princípio sistémico de integração. O princípio sistémico contempla a componente de integração e a História de Angola é no ensino de qualquer campo da História de Angola deve integrar fundamentalmente conteúdos sobre a História de África ou do Mundo e, vice-versa.

2 - No Subsistema da Formação de Professores o currículo da formação de professor (dos Institutos Médios Normais de Educação) para o ensino secundário do primeiro e segundo ciclo, a História é lecionada em todas as classes do curso, mas a História de Angola não consta em nenhuma classe do curso. Quanto a História de África verifica-se que os seus conteúdos constam relativamente em maior percentagem (14%

na 10ª classe; 0% na 11ª e 12ª classe e, 17% na 13ª classe), mas que segue-lhe a mesmo julgamento refletido. Deste modo a questão da angolanidade, africanidade e interculturalidade fica comprometida de se construir a partir do ensino da História. Estas componentes educativa de formação podem constituir parte integrante nos currículos e programas curriculares de História da formação de professores de História e contribuirá para que a transferência destes conhecimentos sejam feitos no ensino e aprendizagem em outros currículos de História. Por outro lado, os alunos do curso da formação de professores quando concluírem o curso tornar-se-ão professores capazes de trabalhar corretamente com os programas curriculares e desenvolver conhecimentos da História de Angola integrados na História de África, História Universal e/ou vice-versa.

3 – Aponta-se aos trabalhos de fim de cursos elaborados para a conclusão das licenciaturas cujo dados pertencem ao Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. Os conteúdos para o ensino nos programas curriculares de História no curso de História carece ao longo do período em estudo uma definição e regulamentação, atendendo que constatou-se ser o professor responsável pela atualização do programa de ensino no início de cada ano académico. A análise feita a partir do plano curricular e dos programas curriculares constata-se episódios idênticos quanto a tendência definida para as finalidades do ensino da História no subsistema do Ensino geral e da Formação de Professores. Também pelas monografias pode-se refletir em que finalidades de ensino da História o curso foi construído e para que educação histórica. Ainda pode-se identificar que preparação obtiveram os estudantes para a construção de competências para o ensino de História e que campo de História e ensino de História poderá estar habilitado para ensinar e educar. Do estudo feito poucos resultados foram identificados para o ensino aprendizagem da História esteja vinculado para uma educação histórica social e objetiva. As questões da História que constroem História política foram a prevalência nas monografias do curso de História no ISCE -Luanda. Esta tendência pode influenciar na qualidade da formação dos professores de ensino da História nos subsistema de ensino geral e proporcionando a retroatividade cuja repercussão não beneficia as pessoas. A formação do indivíduo deve ser integral para a (re)construção da sociedade integral com base nas possibilidades e estratégias que nascem de novos tempos - Angola não pode estar de fora.

4.2.1. As opções transversais nos programas curriculares de História

Os estudos que incidem sobre a transversalidade no ensino são muitas vezes controversos entre os estudiosos da Educação. No âmbito de algumas disciplinas

escolares estes estudos transformaram-se em debates, conferências, congressos e outros eventos sobre educação, visando nomeadamente áreas de estudo como as políticas educativas, o desenvolvimento de programas curriculares e temas e conteúdos escolares como o meio ambiente, cidadania e paz, entre outros. Entre estes surgem ainda outros tópicos e subtemas. A título de exemplo, a cidadania potencia o estudo dos Direitos Humanos, a tolerância, a prevenção de conflitos e a participação cívica; no domínio dos Direitos Humanos é visada a saúde, questões de género, a sexualidade e a alimentação e a multiculturalidade e a interculturalidade abrangem a identidade cultural e ao respeito pelas diferenças, entre outras temáticas.

Em muitos países em vias de desenvolvimento, embora se constitua uma aposta ainda recente na educação das sociedades e não ocorra ainda em todos os países, estes estudos começaram a ser aplicados. No caso concreto de Angola pouco tem sido feito sobre esta matéria. Não obstante, refira-se que o tema dos Direitos Humanos, abordado no contexto de um fórum internacional promovido pela União Africana Novembro de 2008 e ao qual Angola aderiu, foi objeto de análise. Esta análise repercutiu-se numa implementação, estipulada num despacho⁵⁰ interno do Ministério da Educação, de comissões de trabalho para a integração de temas dos Direitos Humanos nos subsistemas do Ensino Primário e Secundário.

É verificável que, em 2009 (André, 2010), ter-se-ão efetuado estudos sobre a transversalidade da História nos programas curriculares do subsistema do ensino geral mas a análise feita aos programas da formação de professores em Angola não consta da documentação disponível. Ao nível do Ministério da Educação, concretamente quanto ao Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação - órgão responsável pela execução destas ações – identificou-se em funcionamento uma área vinculada à educação transversal. No entanto, como se pode observar atentando nos conteúdos programáticos, a integração de temas e conteúdos transversais nos programas de ensino da História é ainda pouco significativa. Face às inúmeras multiplicidades que caracterizam as diferentes populações, em Angola e no mundo, e as questões que emergem desta realidade, verificam-se deficitárias as dinâmicas que almejam promover uma sensibilização dos sujeitos da sociedade. Conforme afirmou o diretor-geral da UNESCO “precisamos de saber se estamos sempre preparados para falar, aberta e honestamente, sobre as tensões: entre a busca da identidade e a busca da

⁵⁰ Despacho Interno nº 01/08 de 1 de Abril do Ministro da Educação.

universalidade; entre localismo e globalismo; entre a proteção da cultura e das tradições e a promoção do acesso a novas informações e novas ideias. Todas elas são escolhas difíceis para qualquer sociedade, e sempre haverá desentendimentos” (Matsuura, 2002:51-52). Concomitante a evidência acrescenta-se que “de modo semelhante, as inovações pedagógicas e aperfeiçoamentos curriculares têm de ser adicionados, com sensibilidade, às tradições e culturas locais” (Matsuura, 2002:89). Mais, “enfoques educacionais inovadores precisam ser fundamentados no sentimento de “propriedade” nacional, como também na cooperação entre atores regionais e internacionais” (ibidem, p.91).

As opções transversais propostas pelo INIDE para o ensino nacional da História esgotam-se pela preparação de escolhas dos conteúdos fixados. A título de exemplo, entre estas opções constam os conteúdos propostos para o estudo dos Direitos Humanos ao nível do ensino primário e secundário, apresentando-se também indicadores e estratégias quanto às atitudes e valores a serem alcançados. Contudo, verifica-se que sucede uma alteração de temas anteriormente definidos o que concorre para fragilizar os conteúdos quanto à sua uniformidade para caracterizar a transversalidade.

4.2.1.1. No subsistema de ensino geral

O subsistema de ensino geral engloba treze classes, desde a iniciação à 13^a classe. Os estudos sobre a transversalidade da História antes iniciados não se observam em programas curriculares de ensino pelo que não se verifica a inclusão de temas transversais que abordassem conteúdos direcionados para a construção de memórias, nos alunos, que estivessem ligadas à sua formação pessoal, mais concretamente para a cidadania. Na Primeira e na Segunda reformas curriculares identificam-se vários temas que visam conteúdos que aludem à paz e à multiculturalidade/interculturalidade. Tais temas encontram-se em materiais pedagógicos como programas curriculares e manuais.

No ano de 2006 o INIDE emitiu uma brochura “Manual do Professor do Ensino Primário”, aludindo aos Direitos Humanos, e no mesmo ano emitiu outra, intitulada “Manual de Direitos Humanos de Apoio ao Professor do Ensino Secundário”. O ensino Primário caracteriza-se por ser um regime de monodocência, desde as classes de iniciação até à sexta classe. O professor é orientado para lecionar a disciplina de História recorrendo a propostas de alguns conteúdos com sentido multilateral, através de material pedagógico alicerçado em temas e subtemas que se aliam às atitudes e

valores a serem desenvolvidos no contexto da aula. Este procedimento decorre na quinta e na sexta classe, nas quais o aluno primário inicia o estudo da História enquanto disciplina curricular.

Quadro 4.3 - Temas e conteúdos transversais no ensino da História na 5ª classe

Localização material pedagógico	Conteúdo	Atitudes e valores a serem desenvolvidos
Tema 1 - O tempo	1.2 - A história e a vida das gerações;	Confiança e o respeito social; Apreciar a familiaridade e diferenças; Enfrentar a discriminação; Compreender os direitos humanos; e Confiança e auto estima
Tema 2 - Aspectos históricos da minha localidade:	-Aspectos culturais da localidade -Origem da população As lendas e tradições as principais línguas, as actividades;	-Enfrentar a discriminação - Apreciar a familiaridade e diferenças -Compreender os direitos humanos -Construção de confiança -Confiança e o respeito social
Tema 3- A vida no presente e no passado	Habitação, alimentação, o vestuário	-Construção de confiança - Apreciar a familiaridade e diferenças -Confiança e auto estima
Tema 4- Angola através dos tempos	Os primeiros reinos: o Kongo e o Ndongo	- Apreciar a familiaridade e diferenças -Enfrentar a discriminação -Compreender os direitos humanos -Confiança e auto estima
Tema 5 Angola na Era do tráfico de escravos	A chegada dos portugueses ao Congo; Caracterização das primeiras relações entre portugueses e africanos; Início do tráfico de escravos: a guerra de kuata-kuata; Abolição do tráfico de escravos;	- Apreciar a familiaridade e diferenças -Enfrentar a discriminação -Compreender os direitos humanos -Resolução de conflitos -Elaboração do regulamento da turma
Tema 6 A vida no tempo colonial	As campanhas de ocupação efectiva e os movimentos de resistência; Administração colonial; Trabalho forçado e contratado; Exploração das terras e as culturas obrigatórias; Manifestação contra as medidas de administração colonial	-Enfrentar a discriminação -Construção de confiança -Compreender os direitos humanos -Confiança e auto estima -Resolução de conflitos - Apreciar a familiaridade e diferenças
Tema 7 A Independência	Os movimentos de libertação nacional; A luta armada de libertação nacional; A proclamação da independência	-Confiança e o respeito social -Resolução de conflitos -Enfrentar a discriminação -Construção de confiança -Confiança e auto estima -Elaboração do regulamento da turma -Compreender os direitos humanos - Apreciar a familiaridade e diferenças

Fonte: MED-INIDE (s/d). Manual do Professor do Ensino Primário. Material de ensaio.

No Manual do Professor do Ensino Primário (MED-INIDE (s/d)) consta temas e conteúdos transversais no ensino da História. Como se pode observar, os conteúdos transversais não são identificáveis uma vez que são os mesmos do programa curricular vigente. Propõe-se que a designação de conteúdos transversais decorra na necessidade de articular os temas existentes com construções temáticas que reforcem as finalidades, os objetivos e as competências equitativamente definidas. É fundamental não desenvolver programas de modo vertical mas necessariamente também no horizontal, dando lugar a construção de temas de intervenção articulada a situações de

aprendizagem sugeridas pela escola ou professor (exemplo conteúdos da História local) para a construção de competências no ensino dos conteúdos programáticos. As atitudes e valores a serem desenvolvidos por cada aluno provém dos conhecimentos adquiridos que quando bem aplicados conduzem a aquisição de competências na área científica em estudo e deve ser justificada a partir da conceção da transversalidade da História.

Os quadros 4.6 e 4.7 enquadram-se nos parâmetros já apresentados sobre a figura anterior e que refletem a transversalidade da História. Também na 6ª classe os temas não foram enriquecidos para as tornar transversal. Para os dois casos procura-se desautorizar o uso do programa que não indica as atitudes e valores a desenvolver pelos alunos por cada conteúdo trabalhado pelo professor.

No âmbito da sétima, oitava e nona (7ª, 8ª e 9ª) classes, os conteúdos propostos para o estudo dos Direitos Humanos são idênticos aos que figuram no programa curricular do ensino nestas classes já referidas, dado que as atitudes e valores a serem desenvolvidos com o ensino destes conteúdos são também considerados. Para além de os objetivos a atingir se constituírem um passo positivo para o ensaio de um futuro enquadramento transversal, os novos conteúdos do ensino de História local e integrada são necessários nos programas curriculares. A ordem curricular da abordagem destes temas serve simultaneamente o aprofundamento dos conhecimentos do professor e dos alunos e constrói uma personalidade ativa para a sociedade. Neste nível escolar não foi sugerido nenhum tema para aplicação do tema dos Direitos Humanos.

O campo de estudo dos Direitos Humanos implica a abordagem de diversos subtemas. Consequentemente, a organização de conteúdos de um programa curricular de uma disciplina escolar permite uniformizar e orientar corretamente o professor para os estudos históricos que desafiam a educação ao nível das sociedades actuais. Sugestões isoladas e sem conteúdos significativos não são aconselhadas no contexto do uso prolongado uma vez que descontextualizam o próprio processo de ensino. Quanto ao sistema de ensino, os resultados de diversos estudos 2006 e 2009 confirmam o respeito enquanto valor histórico que se assume como um tema transversal; não é apenas aplicável na disciplina de História mas também noutras disciplinas do campo das Ciências Sociais. A necessidade de introduzir mecanismos que atribuam um lugar de destaque ao tema respeito envolve fatores que aprimoram os Direitos Humanos nos contextos curriculares. Estes pressupostos devem estar prioritariamente enquadrados no subsistema da formação de professores e, posteriormente, nos subsistemas de ensino e sistema de educação permanente dos profissionais da educação.

Quadro 4.4 - Temas e conteúdos transversais no ensino da História na 6ª classe

Localização material pedagógico	Conteúdo	Atitudes e valores a serem desenvolvidos
Introdução	Importância do estudo da história de África O berço da Humanidade	-Confiança e o respeito social -Construção de confiança -Confiança e auto estima
Tema 1 – Antiguidade	Egíptio antigo Religião, cultura e arte Civilização Kuchita Relações da África com o resto do mundo	-Resolução de conflitos -Confiança e o respeito social - Apreciar a familiaridade e diferenças -Enfrentar a discriminação -Elaboração de regulamento da turma -Compreender os direitos humanos
Tema 2- O período pré-colonial em África	Os grandes impérios africanos: Ghana, Mali, Kongo, Monomopata	- Apreciar a familiaridade e diferenças -Confiança e auto estima -Construção de confiança
Tema 3- África na época do tráfico de escravos e o tráfico	O início do tráfico de escravos: escravatura em África, o comércio triangular, as classes dirigentes africanas	-Enfrentar a discriminação -Compreender os direitos humanos -Enfrentar discriminação
Tema 4- A época colonial em África	Abolição do tráfico de escravos; ocupação efectiva de África; resistência à ocupação ; a implantação do sistema colonial; surgimento do nascimento em África	-Confiança e respeito social -Resolução de conflitos -Enfrentar a discriminação - Apreciar a familiaridade e diferenças Confiança e auto-estima Construção de confiança -Elaboração do regulamento da turma -Compreender os direitos humanos Introdução aos direitos da criança
Tema 5- O nascimento de novos Estados e o presente	O nacionalismo de novos Estados; os primeiros países africano independentes; 1960 “Ano de África”; os movimentos de libertação nacional nas colónias portuguesas; as independências do Zimbábwe e Namíbia; o fim do apartheid na África do Sul; as tarefas do apartheid na África do Sul; o desenvolvimento; os conflitos inter-étnicos e as guerras inter-Estatais; a paz, a democracia e a harmonia para o desenvolvimento; a luta pela Unidade africana a OUA e a UA	

Fonte: MED-INIDE (s/d). Manual do Professor do Ensino Primário. Material de ensaio.

Na décima, décima primeira, décima segunda e décima terceira (10ª, 11ª, 12ª e 13ª) classes os conteúdos propostos para o estudo dos Direitos Humanos constituem-se idênticos aos dos programas curriculares do ensino nestas mesmas classes e as atitudes e valores são desenvolvidos à semelhança do sucedido nas classes anteriores, através dos mesmos conteúdos. Contudo, relativamente a estes poucos ou nenhuns trabalhos exploratórios sobre os conteúdos e os objetivos propostos e a atingir são apresentados.

Nos textos do manual do professor sobre os Direitos Humanos, do 1º e 2º ciclo do ensino secundário, disponibilizado pelo Ministério da Educação, a palavra respeito é frequentemente indicada. Também o estudo realizado e exposto no capítulo seis (VI) da presente dissertação, referente à transversalidade do ensino da História permitiu verificar que os professores consideram o respeito a base para uma boa convivência no contexto da democracia das sociedades. Embora alguma recente documentação do Ministério da educação já inclua alguns estudos que edificam estes valores, é evidente

que a sociedade angolana clama pela presença destas práticas nos indivíduos. Neste sentido, o estudo suprarreferenciado (cf. Capítulo VI) alerta para a necessidade premente de fomentar e desenvolver estes valores, na prática e enquanto elementos a integrar nos currículos, nomeadamente através de temas que transmitam conhecimentos históricos e assim concorram para a construção de uma personalidade do indivíduo que valorize os valores e princípios consignados nos Direitos Humanos.

4.2.1.2. No subsistema da formação de professores

O programa curricular de História, no âmbito da formação de professores para a especialidade de História, consubstancia-se um objeto de estudo e deverá primar pela promoção da continuidade dos conteúdos lecionados desde as últimas classes do ensino primário. As disciplinas auxiliares contempladas para a formação do professor de História são a Metodologia do Ensino da História e a Prática Pedagógica, entre outras (cf. Capítulo V). A formação do professor pretende proporcionar ao estudante (futuro professor) uma orientação multifacetada a partir das teorias científicas e da prática, assentes em dois campos basilares da aprendizagem: a História e a didática. O currículo de formação de professores pouco ou nada alude a conteúdos que visam a transversalidade de conhecimentos históricos associados à formação do indivíduo para a identidade cultural e, sobretudo, nacional. Refira-se que os progressos decorrentes do ensino da História, num panorama global, permitem a concretização de estudos assentes em princípios modernos e potenciam um impacto positivo na sociedade atual. Tais resultados decorrem de estratégias introduzidas no sistema de ensino através da visão educativa nacional e local, sustentadas por resultados proporcionados pela investigação no domínio do ensino da disciplina de História. Nomeadamente as aprendizagens da História, ou seja, a missão do professor e do aluno, são consideradas resultado do ensino da História.

Mais do que qualquer outro subsistema, o subsistema da formação de professores assume um duplo sentido de missão quanto à formação do aluno-professor, dado que a finalidade do ensino consiste na formação de novos professores para a sociedade. Neste sentido, este subsistema de ensino assume um lugar de suma importância e constitui-se núcleo principal e vetor de desenvolvimento do sistema educativo nacional.

Há muito que os professores são responsáveis pelas práticas educativas que geram outros profissionais para a sociedade. Nesta perspectiva, Coll (2006) sublinha a

relevância do impacto das práticas educativas aplicadas à educação escolar no domínio das aprendizagens que naturalmente se repercutem no crescimento do indivíduo. As pessoas são o motor do funcionamento dos dispositivos que desenvolvem a educação escolar, constituindo-se conseqüentemente a força motriz da sociedade. Especialistas têm-se debruçado sobre a questão da educação escolar e a dimensão social do ensino, num funcionamento que assume um duplo sentido: o projeto social e a instituição social. No que concerne à instituição social consideramos a escola, entre outros contextos, na medida em que o papel do professor assume um grande valor pela sua interação com o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Coll destaca a complexidade da tarefa do professor afirmando que “não se reduz a sua função formadora em relação ao aluno” (ibidem, p.11) porquanto o professor é um elemento fundamental da organização escolar.

O professor assume responsabilidades ao nível das tarefas relacionadas com a gestão do currículo, do programa curricular e das aprendizagens e para tal são requeridas habilidades específicas no âmbito da área que lhe compete. Conseqüentemente, para que o professor possa responder positivamente a essas exigências é essencial que tenha uma formação pessoal iniciada e permanente diversificada (transversal). No Fórum de lançamento da Semana Norte-Americana de Educação Internacional, realizado em 13 de Novembro de 2000, na embaixada do Canadá, o Diretor-Geral da UNESCO declarou que “independentemente de onde quer que o professor se encontre, este tem a responsabilidade de ajudar os alunos a entender e digerir o acumulado de informações que os rodeiam e que chegam a eles” (Matsuura, Koichiro, 2002:51). Neste sentido, compreende-se o papel do professor não se desempenha apenas no contexto escolar mas também na comunidade e na sociedade que integre.

A análise de Coll et al (2006) propõe uma reflexão que incide sobre o ensino de qualidade, o qual na sua perspectiva se caracteriza pelo fato de o professor não se constituir o fazedor de todos os alicerces educativos mas um elemento chave para o seu exercício, atuando enquanto facilitador do processo educativo e formativo. Nesta ótica, a qualidade do ensino depende, entre outros fatores, da qualidade da formação do professor. Coll, aludindo a Wilson (1992:34) define “a qualidade de ensino como planificar, proporcionar e avaliar o currículo óptimo para cada aluno, no contexto de uma diversidade de indivíduos que aprendem” (Coll et al, 2006:12). Para os autores, a definição de Wilson enfatiza a necessidade de articular respostas diversificadas e

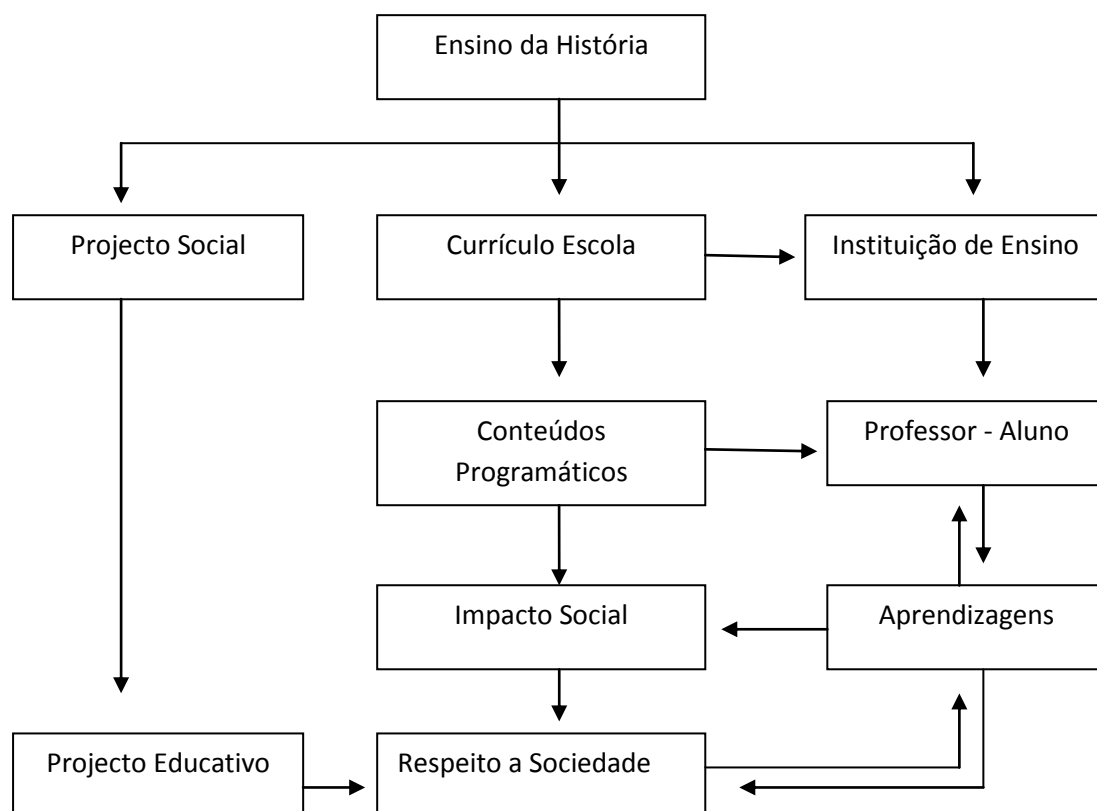
suscetíveis de colmatar as múltiplas necessidades dos alunos. Numa perspetiva abrangente, a sua análise aponta para o pressuposto de que uma escola de qualidade será aquela que for capaz de responder à diversidade. No mundo global da atualidade, estas diversidades locais, regionais e mundiais, tanto ao nível da sua constituição como das ideias dos indivíduos que as integram, estão representadas nas escolas.

Quando se alude ao conceito de escola de qualidade, refere-se à qualidade das pessoas, ou seja, dos Homens que são os agentes e gestores educativos numa escola. A escola atua como uma instituição social e é por si só um imóvel pelo que são as pessoas que nela se movem, a fim de desenvolverem determinadas ações, que constroem uma dinâmica social. Esta dinâmica é erigida por um coletivo de pessoas, composto pelo diretor, pelos funcionários administrativos, por professores, alunos e encarregados de educação; estes agentes fazem da escola um lugar digno da qualidade almejada para uma transformação da sociedade.

O ensino da História e a sua qualidade passa necessariamente por um estudo do contexto da sociedade em que os agentes educativos se inserem. Este estudo deverá possibilitar a identificação dos pontos fortes e fracos que auxiliem à construção de um projeto social cujas bases apontem para a dimensão da educação social. O projeto social consubstancia-se um instrumento que envolve a participação de todos os agentes educativos da sociedade e se constitui um documento orientador para o projeto educativo de uma instituição escolar. Refira-se que na escola o processo de ensino-aprendizagem se circunscreve ao professor e ao aluno e a interação entre ambos ocorre atentando na aprendizagem como produto final do ensino; a aprendizagem decorre do ensino e da mesma beneficia não apenas o aluno mas também o professor e quando este se encontra munido de competências profissionais em cada atividade atua enquanto professor-investigador.

A sustentabilidade deste processo, no âmbito da formação dos agentes de ensino e da aprendizagem, imprime repercussões na sociedade e o seu impacto contribui para uma avaliação de potenciais melhorias de ensino. Para as sociedades em desenvolvimento, os valores nacionais e culturais devem constituir-se elementos estratégicos nos domínios do ensino e da educação. Conforme está patente no esquema acima exposto (Figura 4.5), estes valores resumem-se ao respeito pela sociedade, que deve ser trabalhado com recurso a um projeto educativo escolar associado às aprendizagens efetuadas em contexto de aula.

Figura 4.5 Dimensão social do ensino da História



A realidade de edificação de uma sociedade desenvolvida tem a sua génese na educação das populações e, consequentemente, o currículo escolar constitui-se o tronco dorsal (principal) do ensino da História ou de qualquer outra disciplina escolar. As teorias do currículo fundamentam a disposição e o quadro formativo ao indivíduo no seio familiar e na escola, através dos currículos de formação. Na escola, o currículo é fulcral para o desenvolvimento do indivíduo no final da sua carreira académica ou profissional. Assim, se o currículo definir as prioridades do ensino da História na formação da pessoa, os resultados almejados para uma sociedade rica em valores inerentes ao comportamento humano, ocorrerão. Tal impacto social é alcançável através da aquisição de conhecimentos históricos assentes no respeito social e cultural (da vida dos indivíduos, das instituições, dos hábitos, costumes e artes, entre outros) pelos conteúdos inerentes ao passado e ao presente histórico.

Capítulo V - O ensino da História no Subsistema da Formação de Professores

Após a independência, a organização escolar da formação de professores compreendia o ensino médio e o ensino superior. No que concernia ao ensino médio, vigoravam os Institutos Médios Normal de Educação (INME), em diversas províncias do país. No âmbito do ensino superior existiam os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), inicialmente em duas províncias - Luanda e Huíla. Relativamente aos IMNE's, proporcionavam cursos de História e Geografia cujos estudos eram inicialmente feitos em currículos de formação geral no primeiro e segundo anos. No terceiro e quarto anos estudavam-se os currículos de especialidade, orientados para a formação de professores de História e Geografia. Concluindo o quarto ano o aluno estava qualificado para lecionar o Iº, IIº e IIIº níveis do ensino geral. No ISCED formavam-se professores de História que lecionariam no ensino geral e nos Institutos Médios. O curso, com a duração de quatro anos, tinha como principal referência um currículo baseado no materialismo dialético da História. Este currículo contemplava uma maior carga horária para temas relativos à História Universal e à História de África, sendo que a História de Angola ocupava menos tempos letivos, as cargas horárias com maior inclusão de carga política e ideológica socialista.

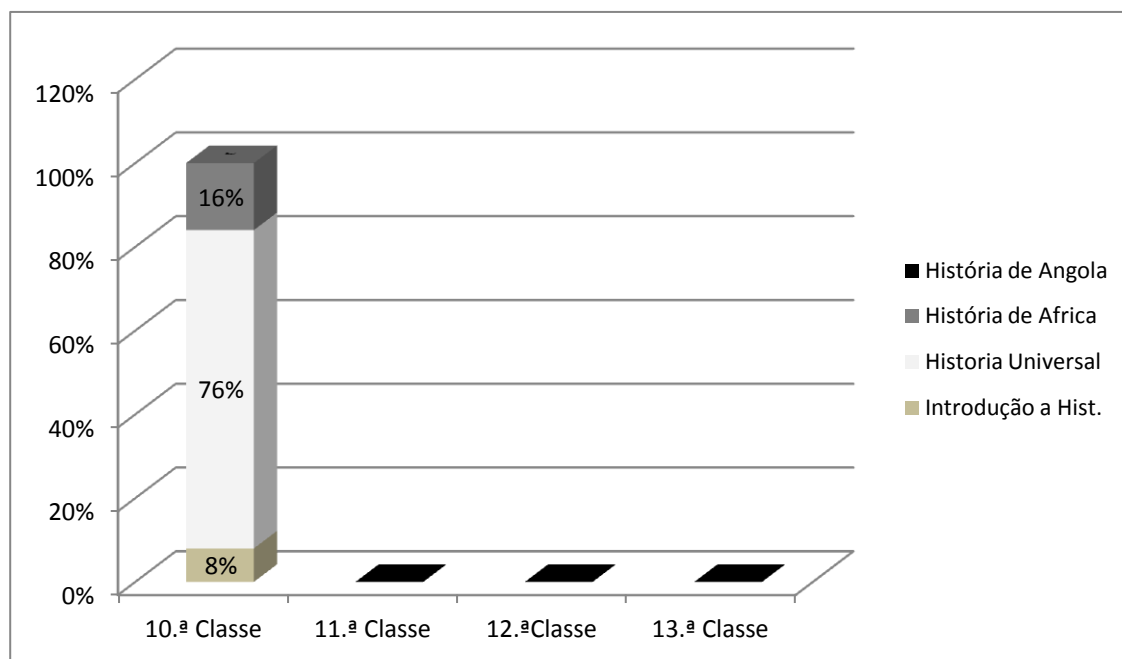
O Estatuto do Subsistema de Formação do Professor da Segunda Reforma Educativa, no Capítulo I – Princípios gerais, art.º 3, alínea a), quanto aos princípios orientadores, estipula que a formação do professor “inicialmente é de nível médio e/ ou superior e deve contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, científica na especialidade ou opção e de formação didático – pedagógica” (MED, s/d:1). Neste subsistema de formação de professores enquadra-se a “formação média de professores, as escolas de magistério primário ou equiparadas e escolas de formação de professores do primeiro ciclo (institutos médios de formação de professores) ou instituições equiparadas” (ibidem, pág.5). O Sistema Educativo aprovado em Dezembro de 2001 enquadra as escolas do magistério primário no nível médio do subsistema da formação de professores. Note-se que, no anterior sistema educativo, o nível médio do subsistema da formação do professor não abrangia as escolas do magistério primário mas apenas os IMNE's.

1. Do Magistério Primário de Luanda

As escolas do Magistério Primário formam professores para as escolas do ensino primário e do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário e para os Institutos Médios de Educação.

Nos magistérios primários o ensino da História é lecionada apenas na 10ª classe e aborda conteúdos maioritariamente no âmbito da História Universal, sendo que os conteúdos relativos à História de África são pouco abordados e visam essencialmente conhecimentos sobre a SADC e o desenvolvimento da África Austral. Conforme ilustra a figura abaixo (Fig. 5.1.), a História de Angola não figura no currículo deste ensino, tal como sucede quanto às restantes classes do curso, nas quais não se estuda a História enquanto disciplina escolar. Neste sentido, identifica-se problemática a clara ausência da História de Angola no programa curricular de História do Magistério Primário, na medida em que o estudante somente aprende os conteúdos dos domínios da História Universal e da História de África. Entre um total de catorze anos letivos de currículo escolar necessários para um estudante se formar como professor primário, apenas em seis anos letivos escolares a disciplina de História é estudada.

Figura 5.1 Ensino da História no currículo das Escolas de Magistério Primário (2004-2010)



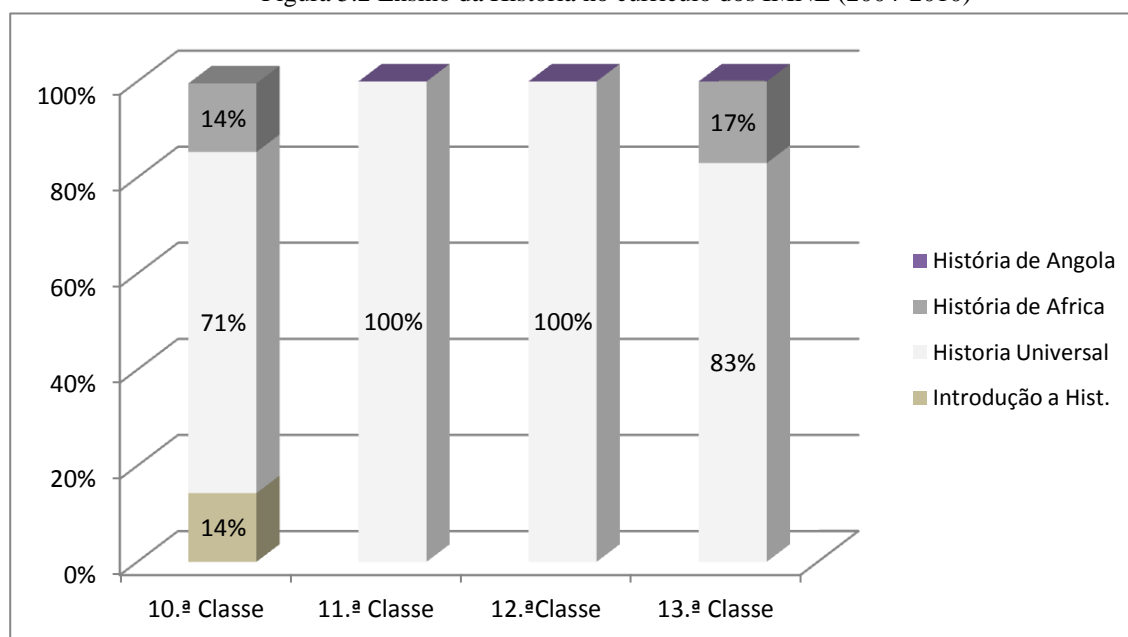
Fonte: ANGOLA-MED-INIDE (2009), Programa de História, Formação de Professores do Ensino Primário 10ª classe. Luanda.

2. Do Instituto Médio Normal de Educação Garcia Neto (IMNE – Garcia Neto)

No que concerne aos IMNEs o ensino da História é praticado em quatro classes, conforme estipula o plano curricular do curso. A evolução dos conteúdos históricos no currículo do ensino da disciplina, no subsistema da formação de professores saído da reforma curricular de 2004, assume um desnível quanto à sistematização do campo da História com a do ensino geral.

Conforme se pode observar da figura 4.2, o alinhamento dos diversos campos de estudo da História (Angola, África, Universal e de Introdução) fornece dados para a compreensão da orientação vertical optada para o estudo da disciplina no currículo de formação de professores dos Institutos Médio Normais de Educação,. A Introdução à História representa apenas 3,5 % da composição dos conteúdos programáticos do currículo de formação deste curso; a História de África, 7,8 %, e a História Universal 88,9 %. Nota-se um vazio no estudo da História de Angola na composição curricular do curso de formação de professores de História dos IMNEs. Dai a afirmação do parágrafo anterior que refere existir um desnível sistemático do ensino da História no currículo dos IMNEs.

Figura 5.2 Ensino da História no currículo dos IMNE (2004-2010)



Fonte: ANGOLA-MED-INIDE (s/d). Programa de História Formação de Professor do 1º Ciclo do Ensino Secundário 10ª a 13ª classe-IMN Formação Geral e Profissional

Não obstante, torna-se necessário estabelecer uma avaliação contínua dos currículos de ensino, em todos os níveis, para que periodicamente se aprove e

regulamente o “preâmbulo do novo programa que os alunos devem aprender, o senso da continuidade histórica, os quadros cronológicos fundamentais, os fatos essenciais e as principais correntes da civilização, visto no tempo e no espaço” (idem, Reinhard. pág. 34). Identicamente, para que o currículo escolar seja evolutivo e integrado nos vários subsistemas de ensino, os conteúdos de História deverão ser sistematizados. Particularmente durante os quatro anos de formação de professores o currículo deve ter como objetivo melhorar os conhecimentos históricos de forma contínua e repetida, mais evolutiva. Refira-se que, para que um aluno seja admitido neste subsistema de ensino, o seu perfil de entrada necessariamente englobará a conclusão do subsistema do ensino geral.

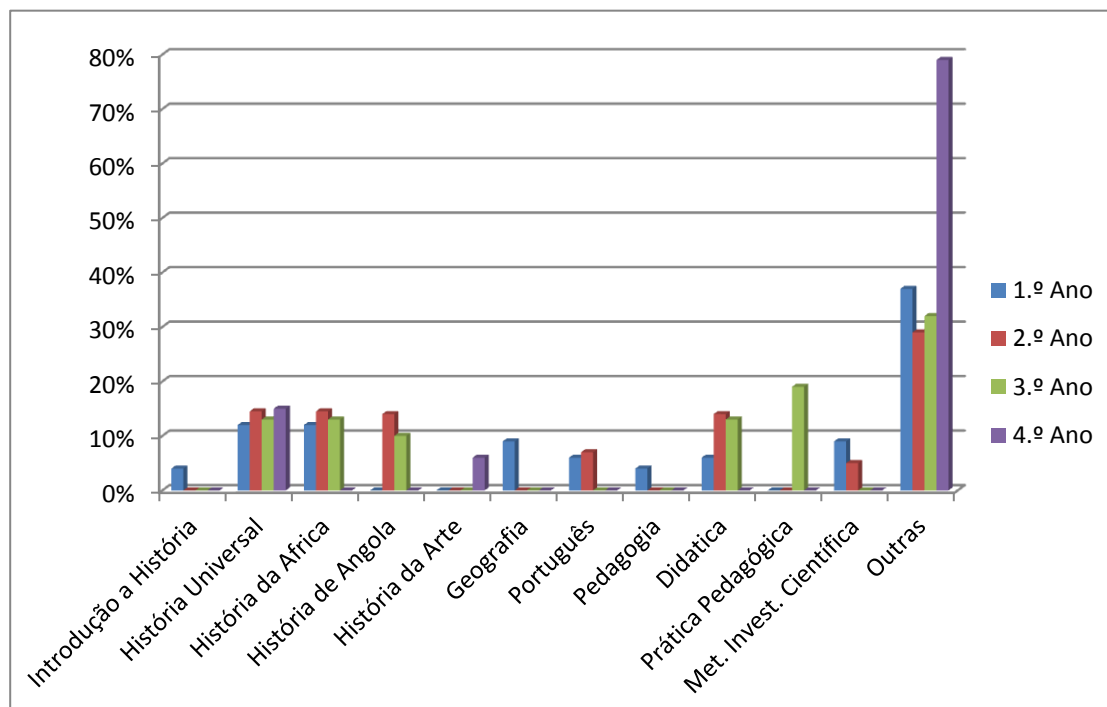
Os resultados apresentados no estudo que visam os programas curriculares de História do Magistério Primário e dos IMNEs evidenciam uma clara lacuna quanto aos conteúdos de História de Angola, verificando-se que somente são estudados conteúdos de História Universal e de História de África. Ressalte-se que, ao omitir estes conhecimentos da História de Angola, o autor destes programas concorre para que ocorra uma insuficiência curricular do professor enquanto pessoa que instrui e educa para a formação da identidade angolana. Consequentemente, este défice dos conteúdos de História de Angola face aos da História universal e de África repercute-se no pouco ou nenhum investimento ao nível da educação histórica nacional projetada para a identificação da pessoa. Para tal objetivo ser atingido, seria certamente crucial introduzir pensamentos históricos nos conteúdos de História, valorizando as potencialidades sociais, culturais e educativas das populações angolanas para a construção de currículos abertos. Porém, conforme anteriormente referenciado, a formação curricular destes alunos inclui cinco anos letivos em que o estudo dos conhecimentos de História não está integrado.

3. Do Instituto Superior das Ciências de Educação de Luanda (ISCED – Luanda).

O estatuto do subsistema de formação do professor estipula, no Capítulo III, artigo 11º, que “o ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores e agentes de educação de nível superior, habilitando-os para exercerem as funções fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e educação especial” (MED, s/d:2). Neste nível de ensino a formação de professores decorre em Escolas e Institutos Superiores de Ciências da Educação. No contexto atual, alguns dos estudantes que concluem as suas monografias, quer nas Escolas Superiores

Pedagógicas como nos ISCED, preenchem as vagas disponíveis para o quadro docente destas instituições ou outras do ensino superior.

Figura 5.3 Plano do Curso de História no ISCED – Luanda

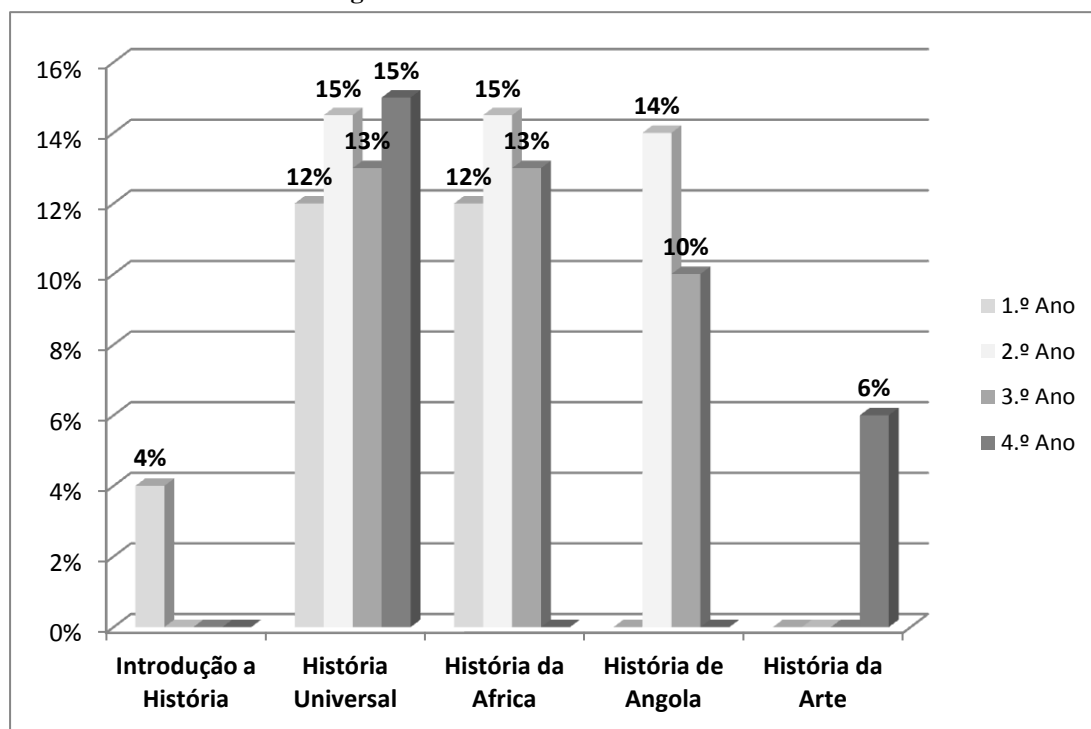


Fonte: ANGOLA.ISCED-Luanda (s/d). Plano de Estudo do Curso de História.
Outras disciplinas incluem: Teória da História, Filosofia, Lógica, L. Estrangeira, Informática, Arqueologia, Estatística, Desenvolvimento Curricular, Gestão, Antropologia e Seminários.

Das 236 horas semanais que constituem a carga horária do plano curricular do curso de formação de professores de História, 32 horas foram designadas para os conteúdos de História Universal, 24 horas para a História de África, 20 horas para Didática e 14 horas para o ensino da História de Angola.

Atente-se no fato de que a História Universal era estudada em todos os anos académicos da formação de professor. A História de África era estudada nos três primeiros anos e a História de Angola somente no segundo e terceiro anos. Os conteúdos introdutórios à História foram sistematizados e lecionados no âmbito de uma disciplina curricular designada por Introdução à História. Esta disciplina é estudada no primeiro ano e representa 4% do total da carga horária semanal entre todas as disciplinas estudadas. A História da Arte consta como nova disciplina do plano curricular do curso de História do quarto ano e representa 6% do total da carga horária semanal de todas as disciplinas.

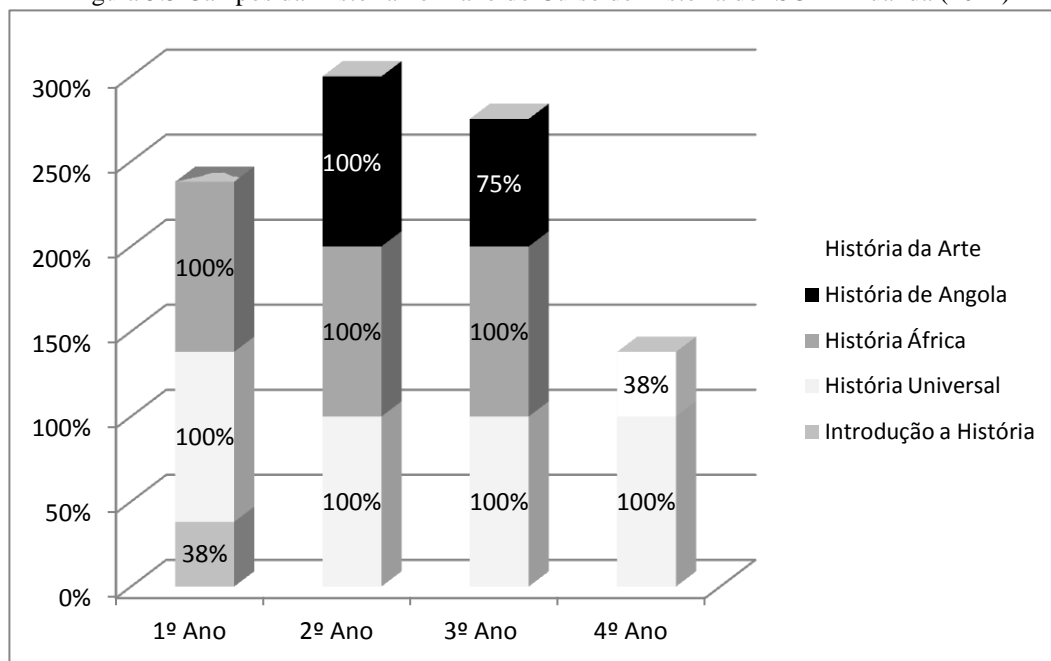
Figura 5.4 Ensino da História no ISCED – Luanda



Fonte: ANGOLA-ISCED-Luanda (s/d). Plano de Estudo do Curso de História.

Concluindo com sucesso o currículo da formação de professor o estudante encontra-se habilitado para lecionar a disciplina de História, munido de conhecimentos no âmbito da História Universal, da História de África e da História de Angola.

Figura 5.5 Campos da História no Plano do Curso de História do ISCED-Luanda (2012)



Fonte: ANGOLA-ISCED-Luanda (s/d). Plano de Estudo do Curso de História

Obs: Os 100% corresponde a oito tempos semanais de leção de História, 75% a seis tempos e 38% a 3 tempos semanais

Na História de Angola são ministrados conteúdos de história política conforme se pode observar da programação das unidades didáticas nos Quadros 5.1 e 5.3 . A relação da História de Angola integrada na História de África é fraca, o mesmo não acontecendo com a História Universal, onde se observa uma forte presença de conteúdos sobre a realidade angolana.

Quadro 5.1 Programa curricular de Introdução aos Estudos Historicos do ISCED – Luanda

Conteúdos programáticos de Introdução aos Estudos Historicos
1º ano
1. Definição geral do conceito de história
2. Definição de Filosofia da História e seu papel
3. Noção de Verdade Histórica
4. Noção de facto histórico
5. Noção de documento histórico
6. Definição de teoria da história e seu papel
7. Lugar da História nas Ciências Humanas e Sociais
8. Papel da Grécia Antiga na formação da História como Ciência
9. Papel da Roma Antiga na formação da História como Ciência
10. Papel da Renascença na evolução da Ciência histórica
11. Lugar da História nas sociedades humanas

Fonte: Angola. ISCED-Luanda /2010). Programa Curricular de Introdução aos Estudos de História. Departamento de História.

Os conteúdos programáticos em Introdução aos Estudos Históricos, que apenas é estudado no primeiro ano académico do curso de História, têm como objetivo preparar o estudante para a necessidade de refletir sobre questões e preocupações desta área científica. Também visa promover a consciência da História como ciência das sociedades passadas nas suas dinâmicas e inter-relações gerais e/ou particulares ou específicas. Outro objetivo definido é desenvolver no estudante a percepção das relações entre passado-presente-futuro no “fazer” História, que reflectem as diferentes posturas teóricas.

Quadro 5.2 Programa curricular de História de Angola do ISCED – Luanda

Conteúdos programáticos de História de Angola	
2º ano	3º ano
História de Angola I	História de Angola II
Capítulo 1 – Problemática da Pesquisa sobre História de Angola	Capítulo 5 – Angola no século: a decadência do tráfico de escravos, a reconversão das actividades económicas e suas consequências.
Capítulo 2 – Regiões naturais e povoamento do território	Capítulo 6 – A colonização de Angola no período entre 1880 até c.1917 – transformações económicas e sociais.
Capítulo 3 – Kongo e NDongo – sua evolução social e política até a segunda metade do século XVII.	Capítulo 7 – A resistência ao avanço militar colonial e as revoltas contra os mecanismos de exploração (até c.1917)
Capítulo 4 – Angola de meados do século XVII até ao início do século XIX – Expansão do tráfico de escravos e a reação das sociedades africanas.	Capítulo 8 – O sistema colonial português em Angola até finais da década de 1950
Capítulo 5 – Angola no século: A decadência do tráfico de escravos a reconversão das actividades económica e suas consequências.	Capítulo 9 – O desenvolvimento do nacionalismo, a contestação anti-colonial e a luta de libertação nacional.
Capítulo 6 – A colónia de Angola no período entre 1880 até c.1917 – transformações económicas e sociais.	Capítulo 10 – O colonialismo português e a sociedade angolana entre 1961 e 1974.
Capítulo 7 – A resistência ao avanço militar colonial e as revoltas contra os mecanismos de exploração (até c.1917)	Capítulo 11 – O fim do colonialismo português e a proclamação da independência de Angola
Capítulo 8 – O sistema colonial português em Angola até finais da década de 1950	X
Capítulo 9 – O desenvolvimento do nacionalismo, a contestação anti-colonial e a luta de libertação nacional.	X
Capítulo 10 – O colonialismo português e a sociedade angolana entre 1961 e 1974.	X
Capítulo 11 – O fim do colonialismo português e a proclamação da independência de Angola	X

Fonte: Angola. ISCED-Luanda (s/d). Programa Curricular de História de Angola I e II. Departamento de História.

No segundo e terceiro ano académico são ministrados os mesmos conteúdos, conforme consta do quadro 5.2, retirado do programa curricular de História I e II, em 2012 (Angola-ISCED-Luanda (s/d). Ou por lapso tipográfico, ou por outra razão, pode-se observar a repetição do capítulo 5 ao 11 no segundo e terceiro ano. A tendência indica uma programação dos conteúdos por sequência sistemática e evolutiva, que começa com o capítulo I no segundo ano e capítulo 5 no terceiro ano. Note-se que os objetivos definidos são igualmente os mesmos nos dois anos em que é estudada a História de Angola.

Quadro 5.3 Programa curricular de História de África do ISCED – Luanda

1º ano	2º ano	3º ano
História de África I	História de África II	História de África III
Alguns problemas de Metodologia e o continente das origens do Homem a Antiguidade.	Caracterização geral da África no século XVIII-XIX. A decomposição dos antigos Estados	A Evolução política do Continente Africano de 1945 até Hoje
Unidade I. Algumas reflexões gerais sobre a História de África.	I. A nova aproximação entre a Europa e África;	Primeira Parte: Os determinantes da descolonização
Capítulo I-Alguns aspectos negativos da historiografia africana.	Unid .II-A conferência de Berlim (1884-1885) e os requisitos para uma ocupação legal da África	Capítulo I: Os factores exógenos
Unid. II-Importância do estudo da História da África	Unid.III. A Colonização.	Capítulo II: Os factores endógenos
Capítulo II- As origens do homem e alguns problemas da sua evolução	x	Capítulo III: A descolonização francesa
Capítulo.III-Povoamento e fundo antigo populacional da África	x	Capítulo IV: A descolonização inglesa
Unid. III-Uma nova revolução no continente ou a África Negra na Antiguidade	x	Capítulo V: A descolonização belga
Capítulo IV-O Egipto antigo e a sua civilização	x	Capítulo VI: Os problemas políticos
Capítulo V.-A Núbia ou o imperio de KUSH	x	Capítulo VII: Os problemas económicos
Unid. I-Característica Geral do Período	x	Capítulo VIII: Os problemas sociais
Unid. II-A África do seculo III/IV ao seculo XII	x	Capítulo IX: As tentativas de integração do continente africano: a criação da OUA
Unid III-A África Negra do Séc.XII ao Séc.XVI.	x	Capítulo X: A descolonização portuguesa
PARTE II	x	Capítulo XI: África austral: outra preocupação africana
Unid. II-O Continente entre os seculos III/IV e XI	x	Segunda Parte: Os problemas da África Post-colonial
X	x	Capítulo IX: As tentativas de integração do continente africano: a criação da OUA
X	x	Terceira Parte: África perante novos desafios
X		Capítulo XII: África depois da Guerra Fria
X	x	Capítulo XIII: Os novos desafios da integração: a criação da União Africana (U.A.)
X	x	Capítulo XIV: A batalha contra o subdesenvolvimento

Fonte: Angola. ISCED-Luanda (s/d). Programa de História de África I, II e III.
Departamento de História.

O ensino-aprendizagem da História Universal é o domínio com maior destaque no curso de História do ISCED, situação que se repete no subsistema da formação de professores e do ensino geral (cf. Quadro 5.4).

Quadro 5.4 Programa curricular de História Universal do ISCED – Luanda

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
História da Antiguidade	História Idade Média	História Moderna	História Contemporânea
Introdução: A História como ciência. Os sistemas de periodização da história. Bibliografia geral.	Tema: Entre a Antiguidade e o Mundo Medieval: Quadro histórico na Europa Ocidental e no Oriente	Tema I: Transição da época feudal à época moderna.	Tema I - A evolução do mundo contemporâneo durante o fim do séc. XIX e o início do séc. XX.
1. As civilizações fluviais ou orientais	Tema II: Os reinos francos Merovingio e Carolíngio	Tema II: Reforma religiosa (protestante) na Alemanha e a contra-reforma católica	Tema II – A I Guerra Mundial.
2. As civilizações marítimas, clássicas ou ocidentais	Tema III Ásia (sécs. III-X): A China da dinastia/Império Han à dinastia Tang.	Tema III: Nascimento do estado moderno.	Tema III – O sistema internacional pós-guerra.
X	Tema IV: O mundo Árabo-Muçumano: Formação e desenvolvimento feudal.	Tema IV: Ásia no sécs XV-XVII.	Tema IV – A revolução de outubro e a evolução do modelo soviético durante a 1ª metade do séc. XX.
X	Tema V: Bizâncio séc. V-XI.	Tema V: Revolução inglesa (do início da dinastia Stuart a Revolução gloriosa.	Tema V – A evolução dos países industrializados durante a 1ª metade do séc XX.
X	Tema VI: Europa Ocidental entre os sécs IX-XV.	Tema VI: Rivalidade económica e colonial séc. XVII-XVIII (do mercantilismo aos coloniais).	Tema VI – O fascismo
X	Tema VII: O Renascimento	Tema VII: Revolução industrial.	Tema VII – As relações internacionais durante o período entre as guerras (1919-1939)
X	X	Tema VIII: Revolução norte americana (guerra da independência das colónias inglesas da América do norte).	Tema VIII – A segunda Guerra Mundial.
X	X	Tema IX: Revolução burguesa na França (da revolução ao 1º império napoleónico)	Tema IX – A Guerra Fria
X	X	Tema X: Movimentos de libertação na América latina no séc. XX.	Tema X – O Mundo Socialista; Expansão e apogeu.
X	X	Tema XI: China e Japão no séc. XIX início séc. XX.	Tema XI – América Latina; Dependência, ditaduras e guerrilhas.
X	X	Tema XII: Guerra civil Norte-Americana	Tema XII O despertar da Ásia.
X	X	X	Tema xiii – o Mundo no séc. XXI

Fonte: Angola. ISCED-Luanda (s/d). Programa de História Universal. Departamento de História.

4. Análise do perfil de formação dos estudantes do curso de formação de professores de História

4.1. Magistérios Primários

Os acontecimentos mundiais, regionais e nacionais constituem uma base para a mudança dos objetivos da política educativa de formação de professores. No período colonial o ensino médio contemplava os magistérios primários destinado à formação de professores do ensino primário. O Sistema de Educação, aprovado em 1977 pelo 1º Congresso do MPLA e implementado em 1978, não contemplava a formação de professores do ensino primário nos Magistério Primário. A formação de professores para o ensino primário e secundário eram realizados pelos Institutos Médios Normais de Educação. Tal veio a suceder em 2001 quando no quadro da segunda reforma do sistema educativo angolano se contempla a formação de professores, incluindo as escolas de Magistério Primário, direcionada também para a formação de professores da educação pré-escolar e do ensino primário.

As escolas do Magistério Primário incluem-se no subsistema de Formação de Professores e estão acessíveis a indivíduos que concluem a 9ª classe. Nestas escolas são lecionados cursos com a duração de quatro anos, findos os quais os alunos estão qualificados para frequentarem as escolas pedagógicas ou os Institutos Superiores de Ciências da Educação. Os programas curriculares construídos neste subsistema de ensino visam a abordagem de dinâmicas de conhecimentos filosóficos, sociais e históricos, no âmbito das ciências da educação e decorrentes da inovação curricular praticada por vários Estados com uma dimensão reconhecida pela UNESCO. Tais elementos foram observados no padrão estrutural do currículo da formação de professores do pré-escolar e do ensino primário, bem como do currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário (ANGOLA-MED-INIDE, 2010).

O subsistema da Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário foi estabelecido pela Lei de Base Nº 13/01, de (31/12/2001) do Subsistema de Educação em Angola. Este subsistema define uma formação profissional de nível médio normal, assente na perspectiva de que sejam proporcionadas ao professor primário competências polivalentes, que o capacitem para o ensino a nível pré-escolar e primário, em Angola. De acordo com os objetivos estipulados para o subsistema de formação de professores,

na sua base constam os princípios de “formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação, formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações e desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação” (Angola-Assembleia Nacional, 2001:11).

Almejando alcançar tais finalidades estabeleceram-se três vertentes de formação:

- a formação geral: baseada no alargamento e aprofundamento dos conhecimentos indispensáveis ao nível das múltiplas disciplinas do ensino primário;

- a formação específica, para a aquisição de conhecimentos na área das Ciências da Educação;

- a formação profissional, direcionada para a prática do ensino na sala de aula. Note-se que a formação profissional docente implica um domínio da prática do ensino, que poderá decorrer no interior da sala de aula ou no exterior - desde que se reúnam as condições para tal. O subsistema do ensino primário tem a duração de quatro anos, iniciando-se na 10^a classe e terminando na 13^a classe. Na 13^a classe enquadra-se o conteúdo curricular denominado Prática Pedagógica, que consiste na aplicação prática, em contexto de sala de aula e com os alunos, dos conteúdos teóricos adquiridos ao longo da formação (Angola-Assembleia Nacional, *ibid.*).

A caracterização geral do subsistema do ensino primário passa por imprimir na prática do ensino de mudanças significativas face ao ensino praticado no sistema educativo colonial. A segunda reforma educativa ocorrida em 2001, distinta do modelo educativo estabelecido em 1977, determina a monodocência nas práticas letivas de todas as disciplinas. A disciplina de História é então apresentada de forma fragmentada, embora numa dinâmica de inter-relação com outras disciplinas tendentes a conservar os interesses sociais e nacionais direcionados para os cidadãos angolanos. Os objetivos gerais deste subsistema consistem em: “formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação; formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação” (INIDE-MED, 2009:9).

O percurso curricular do programa de ensino, no que respeita aos conteúdos das disciplinas, permite estabelecer um perfil de saída destes estudantes, atentando no saber, saber fazer, saber ser e saber conviver. O estudante, futuro professor primário, encontra-se munido da sua própria memória da construção do seu currículo pessoal, desde as primeiras idades escolares até ao momento em que se encontra matriculado, enquanto estudante do secundário ou de outro nível de ensino. Esta memória deverá servir de representação e potenciar o desenvolvimento da sua atitude e outras qualidades almejando-se o excelente desempenho de um professor do ensino primário. Entre outras competências, a capacidade de identificar em retrospectiva todo, ou quase todo, o seu passado enquanto criança e as curiosidades então vividas, no seu mundo infantil, poderá ser útil para compreensão das vivências dos alunos (crianças) que agora ensina. Neste sentido, o seu posicionamento enquanto indivíduo permitirá conhecer o outro (o aluno deste nível) enquanto sujeito, simultaneamente conhecendo e dominando os diversos fatores inerentes à sua atividade (legal, institucional e organizacional), incluindo as mais diversas problemáticas relativas à sua área profissional. Sublinhe-se ainda a importância de “dominar os conteúdos programáticos e os manuais escolares, as normas, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas instituições escolares” (INIDE-MED, 2009:10). Deverá o estudante ainda saber definir os objetivos das aprendizagens através das finalidades dos programas curriculares, considerando as condições da escola e do meio em que se insere, bem como identificar as crianças com eventuais necessidades educativas especiais e, em consonância, delinear estratégias de apoio individualizado, atentando nas suas particulares características. Acrescente-se a necessidade imperiosa de que seja capaz de colaborar com os colegas da mesma classe, proporcionando-se trocas de experiências e, como consequência, a formação de cidadãos conscientes e participativos. O professor deverá ser um profissional idóneo, moral, cívica e profissionalmente. Serão estas características e competências que lhe permitirão desempenhar com excelência a sua profissão enquanto educador. Assim defende-se que uma formação de professores vá mais longe e permita desenvolver ações que levem os professores a colocar sistematicamente em questão o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos de trabalho pedagógico de ensinar e de identificarem o interesse de o fazer. Uma formação de professores que desenvolva uma nova atitude pedagógica, que desenvolva uma nova forma de estar em educação. Ou seja, professores que seja capazes de um desenvolvimento profissional autónomo, possuidores de atitudes de auto-análise atenta

e permanente e onde não são ignoradas questões de ordem social (idem, Martins, et al, 2012:132).

Quadro 5.5 – Plano de Estudos de Formação de Professores do Ensino Primário; Opção Ensino Primário

Disciplinas	10ª classe	11ª classe	12ª classe	13ª classe
Formação Geral				
Português	2	2	2	-
Matemática	2	2	2	-
Física	2	-	-	-
Química	2	-	-	-
História	2	-	-	-
Geografia	2	-	-	-
Biologia	2	-	-	-
Francês	2	2	2	-
Inglês	2	2	2	-
Informática	2	-	-	-
Filosofia	-	2	-	-
L. Nacionais	2	2	2	-
Formação Específica				
Psicologia do Des. E da Aprendizagem e Nec. Educativas Especiais	2	2	-	-
Análise Sociológica da Educação e Ad. E Gest. Escolar	-	-	2	-
Higiene e Saúde Escolar	-	-	-	2
Teoria da Educ. e Des. Curricular	-	2	-	-
Formação Pessoal, Soc. E Deontológica	-	-	-	3
Expressões	6	3	3	-
Formação Profissional				
Met. De Ensino de L. Portuguesa	-	2	-	-
Met. De Ensino de Francês	-	-	2	-
Met. De Ensino de Inglês	-	2	-	-
Met. De Ensino de L. Nacionais	-	2	-	-
Met. De Ensino de Mat	-	2	2	-
Met. De Ensino de Estudo do Meio/Ciências da Natureza	-	-	-	-
Met. De Ensino de História	-	-	2	-
Met. De Ensino de Geografia	-	-	2	-
Met. De Ensino de Expressões	-	-	4	-
Prática Ped. E Semin	-	3	3	-
Estágios e Seminário	-	-	-	20+5
Total de Horas/Sem	30	30	30	30

Fonte: INIDE-MED, 2009:19

No Quadro 5.1, referente ao plano de estudo das escolas de Magistério Primário de especialidade História-Geografia, observa-se a sucessão da função estratégica para o

desempenho do currículo em diferentes fases da formação. A formação (geral, específica e profissional), representada no plano de estudos, ocupa lugar fundamental para o desenvolvimento multifacetado das competências dos alunos para o exercício profissional posterior da atividade docente do ensino primário. A área de História, como já se mencionou, tem apenas representação na 10ª classe e na 12ª classe do plano de estudo do curso indicado. Nota-se que os conteúdos de História orientados para a construção da memória e identidade nacionais não são tidos como referência na formação de professores primários. O plano de estudo da formação de professor deve capacitar os futuros professores para a aquisição de conhecimentos de promoção da angolanidade e orientada numa educação social e cívica. A consolidação dos conhecimentos sobre a angolanidade nos estudantes dos cursos de formação de professores assegura a transferência destes conhecimentos para a formação das novas gerações.

4.2. Institutos Médios/Normais de Educação

A educação da população angolana foi uma das preocupações a emergir, por iniciativa do governo, no momento da independência de Angola, em 1975. Os indicadores relativos ao nível de escolaridade dos angolanos tornavam evidentes a sua baixa escolaridade e o seu elevado índice de analfabetismo. A primeira reforma educativa, aprovada no âmbito do sistema de educação, em 1977, definiu que a formação de professores ocorreria em Institutos Médios Normais de Educação. A nível nacional, este subsistema de ensino - embora deficitário nas primeiras décadas de exercício do Estado soberano angolano - manteve-se até 2001, período em que foi oficialmente aprovada a segunda reforma educativa. Esta reforma educativa possibilitou a criação de condições para a implementação de uma reforma curricular em 2004. A frequência dos Institutos Médios Normais de Educação requeria que o candidato tivesse concluído a 9ª classe, ou seja, que o aluno tivesse concluído com sucesso o seu percurso académico e fosse aprovado no exame da 9ª classe, no 1º ciclo do ensino secundário. Embora a estrutura dos Institutos Médios Normais de Educação não contemplasse a formação de professores ao nível de todas as disciplinas constantes nos planos de estudo do ensino geral (a título de exemplo, a Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Plástica e Formação Manual Politécnica), a formação de professores no âmbito da disciplina de História sucede desde a génese destes institutos. Por outro lado, a

formação de Professores de Ensino de Base em Angola, anterior à segunda reforma educativa, foi afetada por diversos fatores que se repercutiram negativamente no perfil de saída dos alunos. Esses fatores referiam-se às “condições de estudo oferecidas aos alunos, o número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios e de infra-estruturas desportivas, falta de manuais, falta de programas uniformizados e estruturados, entre outros” (INIDE-MED, s/d:6).

A legislação (Lei 13/01, de 31 de Dezembro), que especifica subsistema de Formação de Professores do sistema educativo angolano, aprovado em 2001, tinha como objetivo formar professores cujo perfil possibilitasse a materialização integral dos objetivos gerais da educação. Do mesmo modo, a formação de professores visava dotar os profissionais de sólidos conhecimentos científico-técnicos e de uma profunda consciência patriótica, no sentido de que assumam, com a maior responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações. Conforme referenciado no capítulo anterior, este subsistema respeita a dois tipos de formação de professores: ao nível do já abordado Magistério Primário, e do Instituto Médio Normal, sobre o qual a presente reflexão identicamente se debruça. Refira-se que a formação de professores no nível médio normal tem a duração de quatro anos, ocorrendo entre a 10ª classe e a 13ª classe.

Partindo da convicção de que o professor desenvolve a necessidade de aprendizagem contínua com base na investigação, considera-se a qualidade de ensino e a melhoria da formação enquanto produto de um processo de qualificação científica e técnica-pedagógica dos docentes, em qualquer subsistema de educação. O êxito do processo de ensino requer o recurso, concomitante, a programas de formação e a programas curriculares que concorram, no final de um percurso de formação técnico, para um perfil de saída adequado aos padrões da sociedade que se pretende.

O currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, implementado em 2004, estabelece um perfil de saída de estudantes que contempla quatro níveis de competências. No que concerne ao nível do saber, o novo professor deve conhecer fisiológica, psicológica e sociologicamente o aluno do referido ciclo do ensino e conhecer identicamente os diversos instrumentos que interferem na sua atividade (legal, institucional e organizacional), incluindo as problemáticas do mundo em que se insere. Por outro lado, deve “dominar os conteúdos programáticos, os manuais escolares, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas instituições escolares” (INIDE-MED, s/d: 8). No âmbito do saber fazer, o professor recém-formado deverá estar apto a definir objetivos específicos com

base nos objetivos gerais e conteúdos programáticos, tendo em consideração o contexto em que se enquadra. Deverá ainda ser capaz de adotar métodos e meios de ensino adequados, fomentando valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. O novo professor deve primar por ser uma pessoa profissionalmente responsável, de idoneidade moral, cívica e deontológica. Tais atributos e competências capacitam-no para um desempenho de excelência enquanto profissional e educador.

O currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário (melhorado) apresenta um plano de estudo caracterizado pelo estudo de Línguas “por se verificar a esse nível a necessidade de maior concentração na formação profissional da respetiva especialidade” (INIDE-MED, s/d: 9). Existem ainda outros planos de estudo de formação de professores, designadamente “Português/EMC, Inglês/EMC, Francês/EMC, Matemática/Física, Biologia/Química, História/Geografia, Educação Visual e Plástica e Educação Física. Em cada plano de estudo foram aglutinadas disciplinas, segmentadas em quatro grupos: “formação geral, formação específica, formação profissional e formação facultativa” (idem). Cada plano de estudo contempla um currículo de formação que capacita os estudantes para o exercício da função de docente no âmbito de uma determinada especialidade. Na 10ª classe a disciplina de História não é apenas estudada na especialidade de História/Geografia, sendo também parte integrante do plano de estudo da especialidade de Português/EMC, Inglês/EMC, e Francês/EMC. Nestas últimas especialidades, a disciplina de História integra-se no grupo de formação geral. O presente estudo visa proceder a uma abordagem do estudo sistémico do ensino da História no subsistema do ensino geral e no subsistema da formação de professores, considerando-se porém, para devida análise, a apresentação do plano de estudo na especialidade de História/Geografia (quadro 5.6).

No plano de estudo da especialidade de ensino de História e Geografia da formação de professores dos IMNEs, a disciplina de formação específica da Formação Pessoal, Social e Deontológica, com três tempos semanais, somente é estudada na 11ª classe e disassocia a sua sistematização das potenciais aprendizagens sobre angolanidade. O contexto geral de Angola desafia os novos docentes às novas aptidões e sua formação em problemáticas socio-histórica da sociedade angolana. Estas aptidões são reflexos dos conteúdos estudados sobre a história local, sociologia local, geografia social, e meio ambiente, que associadas em uma só disciplina contribui na formação

integral da pessoa, do professor e do angolano. Alguns destes conteúdos são conhecimentos adquiridos nas classes anteriores ao longo do currículo escolar do aluno e recapitulados no quadro da formação específica de professor. Na formação específica, a metodologia de ensino de História não cobre os quatro anos escolares e retira a aprendizagem desta disciplina nos primeiros anos do curso, afetando a sistematização de conteúdos para o desenvolvimento técnico e profissional do futuro professor. Estas unidades curriculares do plano de estudos poderão conter laivos de investigação para as novas abordagens no currículo escolar (do aluno) e tornar-se em novas matérias específicas do currículo da formação de professor.

Quadro 5.6 - Plano de Estudo do IMNE: especialidade: História e Geografia

Disciplina	10 ^a	11 ^a	12 ^a	13 ^a
Formação Geral	12	4	4	-
Português	3	2	-	-
Francês/Inglês	3	-	-	-
Filosofia	-	-	2	-
Matemática	2	-	-	-
Informática	2	-	-	-
Educação Física	2	2	2	-
Formação Específica	4	9	2	-
Psicologia do Des. E da Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais	4	-	-	-
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar	-	3	-	-
Teoria da Educação e Des. Curricular	-	3	-	-
Formação Pess., Soc e Deontológica	-	3	-	-
Higiene e Saúde Escolar	-	-	2	-
Formação Profissional	12	17	24	27
História	6	6	6	3
Geografia	6	6	6	3
Metodologia de Ensino de História	-	-	3	3
Metodologia de Ensino de Geografia	-	3 ^a)	3	3
Prática, Seminários e Estágio Pedagógico	-	2	6	15
Formação Facultativa	2	-----	-----	-----
Nº de Horas Semana	28	30	30	27
Nº de Disciplina Semana	8	9	8	5

Fonte: INIDE-MED, Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário (melhorado) 2010.

A redução dos tempos letivos pode afetar a capacidade metodológica do aluno no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de História. A carga horária da formação facultativa, sem a indicação devida de uma disciplina curricular no

plano de estudo, pode constituir um tempo desperdiçado no âmbito da aprendizagem na formação do futuro professor.

4.3- No Instituto Superior das Ciências de Educação (ISCED)

A primeira reforma educativa de 1977 atribuiu ao ISCED a qualidade de instituição de ensino superior orientada para a formação (académica e profissional) de professores do ensino médio. O subsistema universitário de Angola possuía apenas um Instituto de Ciências de Educação que, na altura, funcionava no Lubango, província da Huíla.

Desde 1987 o curso de História do ISCED era estruturado com base numa carga ideológica excessiva, que compreendia os factos históricos contraditórios de dois grandes blocos (capitalista e socialista), refletidos teoricamente no modelo político do Estado enquanto assente no Socialismo Marxista. No entanto, no que concerne à disciplina de História, sendo uma disciplina com carga teórica elevada, as questões substanciais que poderiam torná-la numa disciplina prática quase ou nada foram desenvolvidas. A título de exemplo, a disciplina de História tornar-se-ia prática se os alunos tivessem oportunidade de experienciar o ensino em contextos de turmas reais, algo que não foi desenvolvido nas décadas de 80 e 90, ao invés de terem aulas simuladas,. As questões históricas baseavam-se, então, em conteúdos políticos e as vertentes social e cultural, inerentes à História enquanto disciplina, era negligenciada. O currículo abrangia as disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos, História Universal I, História Universal II, História Universal III, História Universal IV História da África I, História de África II, História de África III, História de Angola I, História de Angola II Geografia Física Geral, Língua de Opção, Etnologia, Sociologia Geral, Psicologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento, Materialismo Dialético, Comunismo Científico, Materialismo Histórico, Economia Política I, Economia Política II, Psicologia Pedagógica, História da Filosofia, Arqueologia, Lógica Formal, Pedagogia Geral, Didática Geral, Didática Especial, Prática Docente I, Organização e Gestão Escolar, Teoria da Metodologia Histórica, Prática Docente II, Inspeção Escolar e Estatística. Esta constatação foi produzida a partir da nossa memória enquanto estudante do ISCED de Luanda, no período de 1987 a 1993, e do nosso certificado de licenciatura em Ciências de Educação – Opção História pela Universidade Agostinho Neto.

Urge questionar qual o perfil de saída que evidenciam os estudantes do curso de formação de professores de História. O atual plano curricular do curso de História, que

vigora desde o ano de 2010, apresenta, de um modo geral, um evidente desequilíbrio quanto aos domínios que abrange o estudo da História, tais como a História do Mundo, a História de África e a História de Angola. A Metodologia da Educação consta como disciplina-chave para o estudo da metodologia do ensino da História. Esta disciplina, abrangida neste curso, capacita o futuro professor com teorias didáticas que possibilitam o exercício da sua atividade docente, muito específica no campo das Ciências Históricas. A Educação Histórica no curso de formação superior de professores assume significância quando as disciplinas curriculares que a compõem são combinadas nos vários campos de ensino e de aprendizagem da História. Tais elementos tornam-se evidentes aquando da observação do plano curricular do curso e do programa curricular de História de cada ano do curso. No que concerne à aprendizagem educativa da História, a partir de uma apreciação vertical é possível verificar que o plano evidencia lacunas ao nível da variante de estudo da História social, nomeadamente quanto ao desejável propósito de que os estudantes se sintam como professores e exclusivos cidadãos educadores da sociedade.

A História de Angola, enquanto disciplina escolar, pode ser percebida como pouco sólida atentando-se da diminuta carga horária em que é lecionada, embora seja contemplada nos diversos anos que compõem o curso. Também a qualidade dos conteúdos teóricos e a frequência do estudo da disciplina de História de Angola são reduzidos, o que repercute no (in)sucesso da aprendizagem destes conteúdos. Ao nível do ensino superior, dada a amplitude dos conteúdos que abrange, o ensino da História de Angola beneficiaria de uma segmentação de diversas temáticas relacionadas, nomeadamente a a História Local, a História de Heróis, a História Feminina, a História Cultural e a História da Educação, entre outras. Este procedimento, concretizado através do currículo da formação de professores, serviria o propósito de enriquecer e fortalecer a competência do novo professor. Não obstante, refira-se que uma intervenção curricular deve identicamente configurar a integração de outras áreas do ensino da História (e.g. História Mundial, História de África e a História comparada), fundamentada pela motivação e clareza que estas aprendizagens poderiam proporcionar.

Do mesmo modo que é sugerido nos programas de História dos níveis inferiores de ensino, no âmbito do ensino da História de Angola o plano de estudo do curso de História do ISCED não deve descurar a constituição, organização e os estudos disponíveis relativos à historiografia angolana. A orientação de estudos que incidam na historiografia angolana concorre para um melhor desempenho da atividade profissional

enquanto professor de História, auxiliando tanto ao nível da pesquisa de temas históricos como na transmissão de conhecimentos sobre os mesmos (ver anexo 30). E resumindo pode-se afirmar que a instrução e consolidação da angolanidade podem ser alcançáveis propondo-se a programas com finalidades, objetivos e conteúdos de História visados a História de Angola integrada a História da África e do Mundo e que mereçam revisão conceptual e metodológica.

5. Ensino de História nos programas curriculares de formação de professores de História

No âmbito do processo que se constitui a educação, a organização curricular do ensino assume-se preponderante no que respeita ao cumprimento das metas preconizadas pelo sistema educativo e/ou pelas políticas educativas de um país. Esta afirmação é reforçada e compreendida quando se assume que “o currículo constitui o cerne do sistema escolar” (Ribeiro;1990:36).

A organização curricular é passível de ser caracterizada através da identificação das múltiplas componentes de um currículo. Em Angola, a título de exemplo, a organização curricular do subsistema da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, a vigorar desde a reforma educativa de 2001, contempla as seguintes características gerais: os objetivos gerais da formação de professores; uma caracterização global do contexto angolano e respetivo sistema educativo; a caracterização geral da formação de professores, as características do aluno numa determinada faixa etária (13-17 anos de idade); o perfil de saída do professor do 1º ciclo do ensino secundário; a caracterização dos planos de estudo; as inovações em relação ao plano de estudos vigente; uma caracterização geral dos programas; a estrutura curricular da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário; as perspetivas que fundamentam as opções tomadas ao nível da sociedade, da educação e do ensino-aprendizagem e os princípios gerais de intervenção educativa; orientações didáticas gerais; a estrutura epistemológica; a análise da estrutura conceptual dos conteúdos e estratégias de sequenciação; bem como o modelo de avaliação adotado para os alunos.

A questão curricular e os inerentes princípios teóricos e metodológicos refletem-se nas abordagens das políticas educacionais de qualquer Estado-nação. No presente, e a nível mundial, estas são questões pensadas por diversos autores (Miguel A. Zabalza, Tomaz Tadeu da Silva e outros). As evidências demonstram, se atentarmos no processo de investigação, que o currículo não se constitui numa problemática estanque no âmbito

da política interna de um país, mas enquadra-se e desenvolve-se em função das políticas aprovadas em cada região, neste caso da África Austral. O nível de pobreza dos países africanos e a dependência financeira a que muitos estão sujeitos afetaram a independência da construção das políticas educacionais. Tal torna-se evidente quando é patente que um determinado país apresenta um déficit de técnicos e meios para a construção de currículos nacionais e, conseqüentemente, se criam currículos inadequados ao nível da formação de indivíduos, no que concerne às necessidades da sociedade em questão. Tais tarefas requerem financiamento que, naturalmente, não estão ao alcance de muitos Estados e a sua implementação é limitada pelo interesse de eventuais doador e dos próprios Estados.

Em muitas realidades educacionais é objetivo a adaptação e implementação de conteúdos curriculares que visem as características dos cidadãos que formarão a sociedade que se pretende erguer. Note-se, porém, que os programas curriculares elaborados dificilmente vigoram por um período de tempo que permita verificar de fato o seu impacto na sociedade, frequentemente influenciada pelos mais diversos acontecimentos a nível regional ou mundial. Neste sentido, sucede que as realidades sociais, culturais e políticas locais e nacionais relevantes não são por vezes consideradas enquanto fatores determinantes para o enriquecimento e mudança do perfil curricular escolar. Assim, os benefícios que poderiam advir dos planos curriculares aplicados não se constata ao nível da necessidade da mudança social, na medida em que os contextos curriculares não correspondem à realidade ética e cultural que frequentemente se encontra em países africanos. Refira-se que é desejável que o sentido de mudança curricular ocorra simultaneamente em vários ciclos e níveis de escolaridade do ensino geral, da formação de professores e da formação de gestores escolares, concorrendo para o benefício da educação, do Estado e da sociedade como um todo. Em suma, “o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (Zabalza, 2001:12).

5.1. Magistério primário

O processo de ensino pressupõe a transmissão e subsequente processamento de uma aprendizagem cujo desenvolvimento se traduz numa atividade prática. No domínio escolar, a sua concretização prática implica um programa curricular que abrange os

temas e/ou conteúdos estudados no âmbito de cada disciplina. Por seu turno, o programa curricular consiste na determinação de um conjunto de elementos que visam o desenvolvimento de aspetos sociopolíticos e pedagógicos do sistema educativo, tal como a formação de indivíduos assente na política educativa inerente à programação do Estado, no caso em análise do Estado angolano. Tais componentes consistem no estabelecimento de uma “introdução, objetivos gerais da disciplina, objetivos gerais da classe, objetivos específicos (por temas, ou unidades), esquema geral e distribuição dos conteúdos, conteúdos programáticos, sugestões metodológicas, avaliação e bibliografia” (INIDE-MED, 2009:2). A tipologia do supramencionado programa curricular é alicerçada num modelo comum, replicado na estrutura do programa do subsistema da formação de professores e, identicamente, do subsistema do ensino geral.

Importa referir que o programa evidenciou como objetivo fundamental a consolidação dos conhecimentos dos futuros professores do ensino primário, através dos conteúdos de História lecionados nas classes anteriores, relativamente à História de Angola e de África. Porém, atentando na disposição dos conteúdos e dos objetivos fixados no programa, são maioritariamente referenciados conteúdos de História da África, numa perspetiva vertical, enfatizando-se uma lacuna ao nível do estudo da História de Angola. No entanto os estudantes do Magistério Primário são formados para se tornarem professores do ensino primário, i.e. para o ensino básico, no qual a disciplina de História é ensinada a partir da quinta e sexta classe.

O exercício de uma atividade docente exemplar, no âmbito da disciplina de História, depende substancialmente de uma instrução cuidada, adquirida ao longo do percurso académico. Refira-se que, em Angola, o estudante começa a sua aprendizagem, ao nível do currículo de História, na 5ª classe - com aproximadamente onze anos de idade. Se este estudante vier a ser professor primário (passando pelo Magistério Primário), prossegue os seus estudos durante cerca de seis anos de formação, sendo que na 11ª e 12ª classe não estuda a História como disciplina basilar. O conhecimento dos conteúdos de História pressupõe capacitar o professor primário não apenas ao nível da sua competência intelectual mas também potenciar a sua conduta enquanto desejável cidadão exemplar. Do programa curricular de História constam múltiplos objetivos gerais da disciplina, entre os quais se destacam a intenção de proporcionar uma formação cívica, que visa preparar os futuros professores do ensino primário para um exercício consciente da cidadania, bem como o fomento do

desenvolvimento de atitudes de respeito pelos valores tradicionais, pela vida e dignidade humana, pela unidade nacional, pela fraternidade e pela igualdade.

Atentando numa análise cuidada dos programas curriculares visados no âmbito da formação de professores, nesta área, tais objetivos dificilmente são alcançados com substância pois não obedecem à planificação desejada. No entanto, os conteúdos programáticos deveriam ser estabelecidos numa ordem de temas transversais, aspeto que havia sido já observado nos programas do subsistema do ensino geral. Entre inúmeras possíveis definições de programação, evidencia-se a de Eugénia Lodini (in Frabboni et al, 1985:89; cit. Miguel A. Zabalza, 2001:17) que define o conceito enquanto “ [...], uma série de operações que os professores, em conjunto ou em grupos de dimensões mais reduzidas [...], levam a efeito para organizar, a nível concreto, a atividade didática e dessa forma, porem em prática aquelas experiências de aprendizagem que constituirão o currículo efetivamente seguido pelos alunos”. Consequentemente, o professor é responsável por tornar acessível aos alunos a aprendizagem dos conhecimentos históricos, nomeadamente através da programação de conteúdos e do exercício de metodologias combinadas. Para tal, torna-se crucial que o professor labore com um programa curricular que lhe possibilite desenhar a sua programação conforme os interesses do Estado, do programador e da sociedade. A este respeito, no livro *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Miguel A. Zabalza refere que “através da programação, [...], territorializam-se os pressupostos gerais do Programa. Reinterpretam-se, a partir dos parâmetros de uma situação e de condições específicas, as previsões e compromissos [...] do Programa” (2001:18). Sublinhe-se que o programa curricular se consubstancia o elemento primeiro a considerar aquando da determinação das estratégias para a concretização do que se assume como objetivo principal da disciplina e do processo de ensino operacionalizado em cada aula; neste material constam cerca de 90% dos elementos a serem operacionalizados com este propósito.

Os conteúdos relativos à História de África, que neste programa abrangem uma linha temporal desde a antiguidade até à resistência da ocupação colonial, visam um período cronológico pautado por difíceis relações humanas entre os próprios africanos (em diferentes reinos e/ou povos) e os colonizadores.

Quadro 5.7 - Programa curricular de História lecionado nas Escolas do Magistério Primário - 10ª classe

Trimestre	Horas	Unidade Temática	Subtema
I	4h	Introdução a História	
I	10h	A História da História	A História ao longo dos tempos: o aparecimento da História; a História na antiguidade; a História na Idade Média e Moderna; O século XX e as novas tendências historiográficas; - A historiografia africana: a concepção – tarefas e métodos; os problemas da história de África; as correntes da historiografia africana.
II	18H	África na Era do tráfico de escravos	Panorâmica geral da África até ao século XV: território e povos; . evolução histórica; Relações da África com o resto do mundo; - Abertura ao Atlântico no século XV: primeiros contactos; o início do tráfico e sua evolução ao longo dos Séculos; O movimento abolicionista; os efeitos do tráfico: África, América e Europa; - As heranças culturais do tráfico de escravos.
II		Invasão e partilha de África	A redescoberta: a curiosidade científica e o espírito de aventura dos exploradores; as expedições missionárias e militares; o papel dos exploradores; - A partilha e a ocupação efectiva: a Conferência de Berlim; causas e objectivos; deliberações; os mecanismos de penetração e ocupação; as resistências africanas à ocupação; - A montagem do aparelho colonial: o aparelho administrativo; o aparelho político /social.
III	18H	O nascimento das Nações em África	Panorâmica geral sobre as consequências da II Guerra Mundial: a participação dos africanos no conflito; a decadência europeia e a ascensão das Super potências (E.U. A. e U.R.S.S.); a criação da ONU; O nascimento do nacionalismo anti-colonial africano: as suas diversas raízes; A descolonização em África: nas colónias inglesas;
III		África Austral hoje	- A herança da guerra-fria e do apartheid; as guerras civis e as tentativas de solução: Angola e Moçambique; a democratização da África do Sul; - A SADC e o desenvolvimento da África Austral; Linha da Frente versus SADC- suas estruturas; os países membros da SADC; características gerais; os projectos de desenvolvimento; os desafios que se impõem a SADC; a SADC e a globalização.

Fonte: Angola-MED-INIDE, Programa de História, Formação de Professores do Ensino Primário 10ª classe 2009, pag. 13-17.

O ensino destes fatos históricos (História de África) não deve ser manipulado mas sim primar por uma transmissão responsável, ao serviço da ciência histórica, dos acontecimentos históricos. O conhecimento destes fatos históricos imprime nos estudantes uma consciência do modo de vida dos seus antepassados que deverá ser trabalhada no sentido de que cada aluno seja capaz de refletir e consequentemente

contribuir para uma educação assente nos valores de paz e multiculturalidade. Não obstante, é crucial que sejam apresentados aos alunos estudos comparativos que permitam a identificação de contextos distintos, que o mundo e a História reconhecem, de modo a que estes possam situar o tempo dos acontecimentos e sejam capazes de discernir e reconhecer a importância de conceitos como a tolerância, a solidariedade, a paz e outras qualidades humanas, que em determinados momentos da História não foram cumpridos pelo Homem.

O estudante do curso de formação de professor primário encontra-se dotado de um currículo de formação que, desde as classes anteriores, aborda conteúdos que aludem a episódios históricos que retratam as guerras mundiais, regionais e locais. Já no perímetro dos países pertencentes à SADC, os primeiros tempos da descolonização de Angola foram identicamente marcados por uma guerra que determinava o compromisso deste povo para com a libertação da região Austral. A título de exemplo, é passível que a transmissão desta realidade possa potenciar, nos intervenientes no processo ensino-aprendizagem, a experimentação de sentimentos de paz, amor, solidariedade e fraternidade, entre outros que contribuam para o respeito da existência humana, ao invés de suscitar sentimentos de ódio, de vingança e guerra. Porém, o programa em análise careceria de maior discernimento por parte dos seus redatores, dado que indicava que os professores analisassem com os alunos os efeitos psicológicos das guerras, fomentando assim uma partilha de ódio e vingança como forma de desenvolver o sentimento de repulsa às guerras. Tais visões não potenciam desejáveis metas educativas para a construção de uma sociedade em que os indivíduos devem edificar, também através da escola e dos currículos escolares, o sentimento de repreensão dos fatos negativos da História e o enaltecimento da paz moral e social. Um adequado ensino da História passa por um conjunto de critérios didáticos que englobem estratégias de comunicação, com vista a evitar o denominado “contexto de ressentimentos da História”, conforme consta na obra de Marc Ferro (2007) e se constitui um erro no qual frequentemente incorrem muitos historiadores. Se a História começa por retratar o passado para obter bons resultados, no tempo presente e através da História presente, torna-se essencial retratar o negativo do passado histórico enquanto experiência que deve ser evitada.

5.2. Institutos Médios Normais de Educação

O modelo de programas da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário evidencia muitas especificidades no que concerne ao programa de formação de professores do pré-escolar e ensino primário. A construção da sua estrutura determina uma introdução da disciplina, os objetivos da disciplina na formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, os objetivos gerais da disciplina na classe, os conteúdos programáticos, (tema e subtema), as sugestões metodológicas e ainda a avaliação e a bibliografia. No programa curricular de História da Formação de Professores, na 10ª classe, quanto aos objetivos gerais da História, são entre outros definidos, “conhecer a multiplicidade de fatores que desencadeiam os eventos e os processos conjunturais; compreender os diálogos passado e presente como um processo de contribuições recíprocas para a compreensão das diferentes épocas; desenvolver consciência crítica em relação aos valores e padrões culturais nacionais; assegurar uma formação cívica visando a preparação para o exercício consciente da cidadania; e contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelos valores tradicionais, pela vida e dignidade humana, pela unidade nacional, fraternidade e igualdade” (Angola-Med-Inide, Programa 10ª classe, F.P. 1º ciclo Ens.Sec. s/d:s/pag). No que concerne aos objetivos gerais da História, na mesma classe, consistem, entre outros, em “aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores sobre a História de Angola e África; compreender a História como um processo longo de construção e reconstrução, reconhecer a importância do estudo da História de África e suas principais correntes; conhecer as heranças culturais do tráfico de escravos no mundo de hoje; consolidar os conhecimentos sobre a invasão e partilha do continente [...]; compreender a essência do nacionalismo africano desde o seu nascimento até à atualidade; conhecer os traços gerais do processo de descolonização em África; conhecer os efeitos da guerra fria no processo independentista africano; conhecer as características gerais da África Austral no último quarto do século XX; conhecer os principais problemas da África de Hoje; conhecer a necessidade da Unidade africana na sua luta pelo desenvolvimento; avaliar a globalização como um fenómeno global do qual ninguém pode fugir, mas cujas consequências negativas podem ser minimizadas” (idem, Angola-Med-Inide, Programa 10ª classe,s/d:s/pag).

Quadro 5.8 - Programa curricular de História - 10º classe/Não Especialidade

Trimestre	Horas	Unidade Temática	Subtema
I	4h	Introdução a História	- Apresentação
			- Revisão
I	10h	A História da História	- A História ao longo dos tempos
			- A historiografia africana
II	16h	A África na época do tráfico de escravos	- Panorâma geral da África até ao século XV;
			- Abertura ao Atlântico no século XV;
			- As heranças culturais do tráfico de escravos
II	14H	Invasão e partilha de África	- A redescoberta;
			- A partilha e a ocupação efectiva;
			- A montagem do aparelho colonial
III	15H	O nascimento das Nações em África	- Panorâma geral sobre as consequências da II Guerra Mundial;
			- O nascimento do nacionalismo anti-colonial africano;
			A descolonização africana no contexto da guerra-fria;
			- A sua e seu protagonismo
III	16H	África Austral no último quartel do século XX	- A herança da guerra-fria e do apartheid;
			- A SADC e o desenvolvimento da África Austral;
			- A SADC e a globalização

Fonte: ANGOLA-MED-INIDE, Programa de História, Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Secundário 10ª classe IMN (Formação Geral) s/d-a.

O programa de História da 10ª classe de Formação Geral alude, conforme anteriormente explicitado, a diferentes especializações no âmbito da formação de professores. No programa de História dos Institutos de Formação de professores para o 1º ciclo do ensino secundário, a quantidade de conteúdos e a carga horária em que são lecionados são os mesmos ao nível das especialidades de Português/EMC, Inglês/EMC, e Francês/EMC e História/Geografia. Este programa é utilizado na formação geral das referidas especialidades nos cursos dos IMNEs. Entre a 11ª e a 13ª classes, a formação deixa de ser geral e passa a ser profissional. Nos cursos de línguas, o programa curricular engloba disciplinas específicas, profissionais e ainda facultativas para a mesma especialidade. Na especialidade de História/Geografia a disciplina de História é lecionada ao longo de todo o processo formativo. Concretamente na 11ª classe, o programa de História foi construído respeitando os conteúdos e horas programáticas explicitados em seguida.

Quadro 5.9 Programa curricular de História - 11ª classe/Especialidade História-Geografia

Trimestre	Horas	Unidade tematica	Subtema
I	30h	A Expansão Europeia e o comércio a escala Mundial	Factores e condições da expansão marítima ibérica; as viagens de descobrimento e rotas comerciais; as sociedades pré-americanas (Maias, Incas, Aztecas...); a emergência de novos impérios coloniais europeus (holandeses, inglês, francês); a criação de uma economia a escala mundial.
I	15h	A formação da mentalidade	O humanismo e o renascimento europeu; os novos caminhos do conhecimento racional e científico; os conflitos europeus:(a reforma protestante e a contra-reforma católica).
I	30h	A Era do Tráfico de Escravos	Os factores do surgimento do tráfico; as condições dos escravos durante a travessia atlântica; o desenvolvimento do tráfico de escravos e a resistência africana; sociedades africanas não afectadas pelo tráfico e pela presença europeia; as consequências (em África, América e Europa).
II	45h	As Revoluções Liberais, a Cultura e a Ideologia do século XIX	A Revolução americana e a independência dos Estados Unidos da América; a Revolução Francesa: as causas e a importância histórica; o surgimento do nacionalismo; as doutrinas socialistas; o desenvolvimento cultural e científico.
II	28h	A Europa no século XIX	A Revolução industrial inglesa; a industrialização Europeia e Americana no século XIX; a sociedade industrial, a burguesia e o operariado; a explosão demográfica, a urbanização e as migrações; a expansão colonial europeia- caso de África.
III	21h	A Ásia no século XIX	Os impérios coloniais no início do século XIX; conquista e colonização da Índia pela Inglaterra-a revolta dos cipayos (1857-1859); o saque das riquezas da China pela Inglaterra e outras potências; o Japão;
III	40h	A ocupação colonial	Panoramica gerais das sociedades africanas nas vésperas da ocupação; factores da ocupação efectiva europeia: o desenvolvimento capitalista e o imperialismo europeu . o processo de abolição do tráfico de escravos; a conferência de Berlim, a partilha de África e a instalação do sistema colonial; os modelos de administração colonial: colonização direta e colonização indireta (protetorado) mineiros; a exploração dos recursos mineiros e agrícolas-as companhias monopolistas; a ocupação de Angola

Fonte: ANGOLA-MED-INIDE, Programa de História, Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Secundário 11ª classe IMN (Formação Profissional) s/d-b.

No que concerne ao programa da 11ª classe de formação de professores, o seu autor indica que “abarca aspetos de História Universal, da Expansão Europeia à ocupação efetiva de África pelas potências coloniais” (ANGOLA-MED-INIDE, Programa de História, F.P, 11ª classe s/d-b:2). Alude identicamente à inclusão do quadro cronológico da História Universal, concernindo aos acontecimentos de âmbito internacional, no contexto da abordagem da História da Europa e da História de África. Uma das finalidades propostas pelo recurso ao ensino e aprendizagem destes conteúdos

consiste em que os alunos possam concluir que o comércio mundial se fez apenas em proveito da Europa; no entanto, instala-se um sentimento de exclusão dos africanos e de outros continentes face à Europa e aos europeus. Será este um princípio de educação que o ensino da História deverá cultivar na transmissão dos seus fatos narrativos? Como se caracterizarão as gerações do futuro em Angola? O incentivo a uma análise indutiva, incidindo nos factos históricos da História Universal, da História de Angola e de África, deve primar por uma integração construtiva e pacífica da informação, pois o saber cultivado hoje será colhido e amanhã vivenciado. Assim, os acontecimentos negativos que a História da Humanidade conhece devem ser expostos pela História, perante as novas gerações, almejando o propósito de reeducar e sensibilizar os aprendizes. Devem ser identicamente privilegiadas estratégias que conduzam à produção de melhores resultados académicos mas, primordialmente, à interiorização de valores pessoais e de cidadania que concorram para a estabilidade social. Há vários séculos que os professores se constituem individualidades e modelos significativos para os pais, encarregados de educação e para a sociedade em geral - os responsáveis pela formação de indivíduos que formam uma sociedade desejavelmente composta por gerações pacíficas, solidárias e saudáveis. Consequentemente, estes profissionais devem destacar-se efetuando uma boa delineação do processo formativo, nomeadamente elaborando currículos que aludem aos mais diversos factos históricos relativos ao universo do presente das sociedades.

Na 11ª classe os objetivos gerais da História respeitam aos diversos temas programados no seu currículo de formação, entre os quais se destacam “compreender os mecanismos da Expansão Europeia e do Comércio à escala Mundial; conhecer os mecanismos da essência da mentalidade moderna; valorizar a obra humana nos seus aspetos científicos, artísticos e tecnológicos; desenvolver atitudes de condenação e repúdio ao tráfico de escravos; analisar o tráfico de escravos como um dos fatores de atraso no desenvolvimento do Continente africano; compreender que as Revoluções Liberais constituíram o cume das ideias iluministas dos séculos anteriores; conhecer o impacto socioeconómico, político e cultural da Revolução Industrial; conhecer as consequências sociais da revolução industrial [...]” (ANGOLA-MED-INIDE, Programa de História, F.P, 11ª classe s/d-b:3). Refira-se que esta organização dos objetivos não segue aquela constante nas unidades temáticas que o programa abrange.

Relativamente à 12ª classe, os objetivos gerais da disciplina de História foram determinados com os objetivos de transmitir “as principais características do

imperialismo [...]; compreender a política das potências coloniais na criação da Sociedade das Nações; Reconhecer a importância histórica da Revolução Socialista de Outubro de 1917; compreender a política do Imperialismo na análise do carácter dos Estados fascistas e nazistas; conhecer as principais características do desenvolvimento sócio-económico e político do Mundo entre as duas guerras; analisar o processo histórico da descolonização da Ásia e da África e os movimentos independentistas; compreender as mudanças surgidas a nível mundial com a desintegração do Bloco Soviético no período da guerra fria e suas consequências; analisar de forma crítica os grandes problemas da atualidade e em particular os do continente africano apontando os principais indicadores do subdesenvolvimento; adquirir capacidades que contribuam para análise e crítica de documentos históricos e desenvolver capacidades e atitudes que contribuam para o estudo científico da ciência histórica” (Angola-MED-INIDE, s/d-b). Refira-se então que, tal como sucede no programa curricular estipulado para a 11ª classe, conforme figura no quadro abaixo constatou-se um conjunto desordenado de objetivos gerais da História no âmbito do programa da 12.ª classe.

Quadro 5.10 Programa curricular de História - 12º classe/Especialidade História-Geografia

Trimestre	Horas	Unidade Temática	Subtema
I	40h	A Primeira Guerra Mundial	Os factores de desencadeamento: competição imperialista, corridas aos armamentos, nacionalismo; consequências: decadência da Europa e ascensão internacional dos EUA; criação das sociedades das Nações; o esforço da exploração colonial, o movimento ante-colonial em África.
I	37h	O Mundo entre as duas Guerras Mundiais	A Revolução Socialista de Outubro de 1917 e a criação da URSS: causas e importância histórica; a crise Americana de 1929, a sua mundialização e as tentativas democráticas de superação; o fascismo e o nazismo.
II	40h	A Segunda Guerra Mundial	Os factores de desencadeamento: expansionismo, fascismo, corrida aos armamentos; a perseguição racial e as experiências de genocídios; consequências da Segunda Guerra Mundial: económicas, sociais e políticas.
II	47h	A descolonização da Ásia e da África	O nacionalismo anti-colonial: as suas diversas razões; as independências asiáticas; a descolonização de África: a descolonização Inglesa, Francesas e Belgas. A descolonização portuguesa as guerras de independências-o caso de Angola.
III	38h	A Guerra fria e a desintegração do bloco Soviético	A criação de dois grandes blocos políticos militares: OTAN e PACTO de VARSÓVIA; corrida ao desarmamentos e a coexistência pacífica; o movimento dos não-alinhados; a desintegração do bloco soviético: factor e consequências.
III	27h	Os grandes problemas do Mundo actual	Poluição; globalização; conflitos regionais; subdesenvolvimento; a sida; as organizações internacionais; a OUA

Fonte: ANGOLA-MED-INIDE, Programa de História, Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Secundário 12ª classe IMN (Formação Profissional) s/d-c:5-11.

O programa curricular da 12ª classe engloba, na última unidade temática, alguns subtemas que se repetem no 6º tema (última unidade temática) da 13ª classe. Na sua essência estes subtemas expõem uma análise analítica dos diferentes temas transversais que compõem o ensino da História. A atenção à sistematização destes subtemas constitui-se uma necessidade para a revisão do currículo a ser lecionado para os alunos.

Quadro 5.11 - Programa curricular de História - 13ª classe/Especialidade História-Geografia

Trimestre	Horas	Unidade Temática	Subtema
I	a)	As civilizações da Antiguidade	As civilizações fluviais: a Suméria, situação e condições geográficas, os 1ºs habitantes da suméria, a organização económica-social-política; a Finícia: o meio natural, a técnica de navegação e o comércio a longa distância, uma sociedade mercantil baseada na exploração, o alfabeto.
I	a)	As Revoluções Liberais, a Cultura e a Ideologia dos séculos XVIII e XIX	A Revolução Liberal americano; causas e fases da revolução, a proclamação da independência dos EUA e a ruptura com a Inglaterra; a Revolução Francesa: causas, consequências e importância da Revolução Francesa; o fim do Antigo regime: a monarquia constitucional, a convenção e o radicalismo republicano, o triunfo da burguesia: o Império (Banaparte); as conquistas da Rep. Francesa.
II	a)	A colonização da Ásia e da África	A conquista e colonização da Ásia; a colonização da Índia pela Inglaterra, Revolta dos cipaio (1857-1859); o saque das riquezas da China pela Inglaterra e outras potências europeias: as guerras do ópio e o tratado de Naquim, a Revolução de taiping (1850-1856); o isolamento parcial de Japão até meados do séc. XIX e a abertura forçada ao exterior; a conquista e a ocupação dos territórios africanos: a Conferência de Berlim e a ocupação efectiva de África, as resistências à ocupação (Mandume, Álvaro Buta, Ngungunhana, Chaka Zulu), a implantação do sistema de administração colonial em África.
II	a)	O Mundo depois das duas Guerras Mundiais	A descolonização da Ásia e da África: os movimentos nacionalistas, a Conferência de Bandung e a política de não aliançamento; a política colonial na África Austral (Angola, África do Sul e Zimbabwe), etapas e modalidades da descolonização; as independências da África Austral.
III	a)	A criação das Organizações para o Desenvolvimento da África Austral	As organizações internacionais (ONU, FAO, UNESCO, OMS); as organizações regionais (SADC, UA, NEPAD); políticas e estratégias dessas organizações, as principais áreas de cooperação regional; os mecanismos e gestão da nova parceria para o desenvolvimento da África.
III	a)	Os Grandes problemas do Mundo actual	A poluição; o aquecimento global; a mundialização ou globalização e as suas consequências; os conflitos regionais; as calamidades naturais; VIH/SIDA.

Fonte: ANGOLA-MED-INIDE, Programa de História, Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Secundário 13ª classe IMN (Formação Profissional) s/d-d:5-11.

O objetivo específico determinado para o subtema no programa da 13ª classe, “os conflitos regionais”, menciona “realizar ações para assegurar a estabilidade do

planeta e do continente africano”. A título de exemplo, refira-se que este objetivo não alude à aquisição de conhecimentos vocacionados para a educação pelo respeito entre os diferentes povos, que pode ser considerado enquanto problemática das origens dos conflitos regionais, podendo ainda visar países povoados por indivíduos de etnias distintas ou países vizinhos cujos povos são da mesma etnia.

Ainda quanto à 13ª classe, para além de ser proposto consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores, entre diversos objetivos gerais da disciplina de História constam “conhecer o legado que essas civilizações deixaram à Humanidade; conhecer a importância das Revoluções Liberais no desenvolvimento da cultura e das ideologias dos séculos XVIII e XIX; compreender as razões da conquista e da ocupação da Ásia e da África; compreender o impacto socioeconómico, político e cultural da colonização da Ásia e da África; compreender as mudanças registadas no mundo depois das duas guerras mundiais; conhecer a importância da conferência Bandung na política mundial e analisar de forma crítica os grandes problemas do mundo atual e em particular do continente africano, apontando os principais indicadores do subdesenvolvimento” (Angola-MED-INIDE, s/d-d).

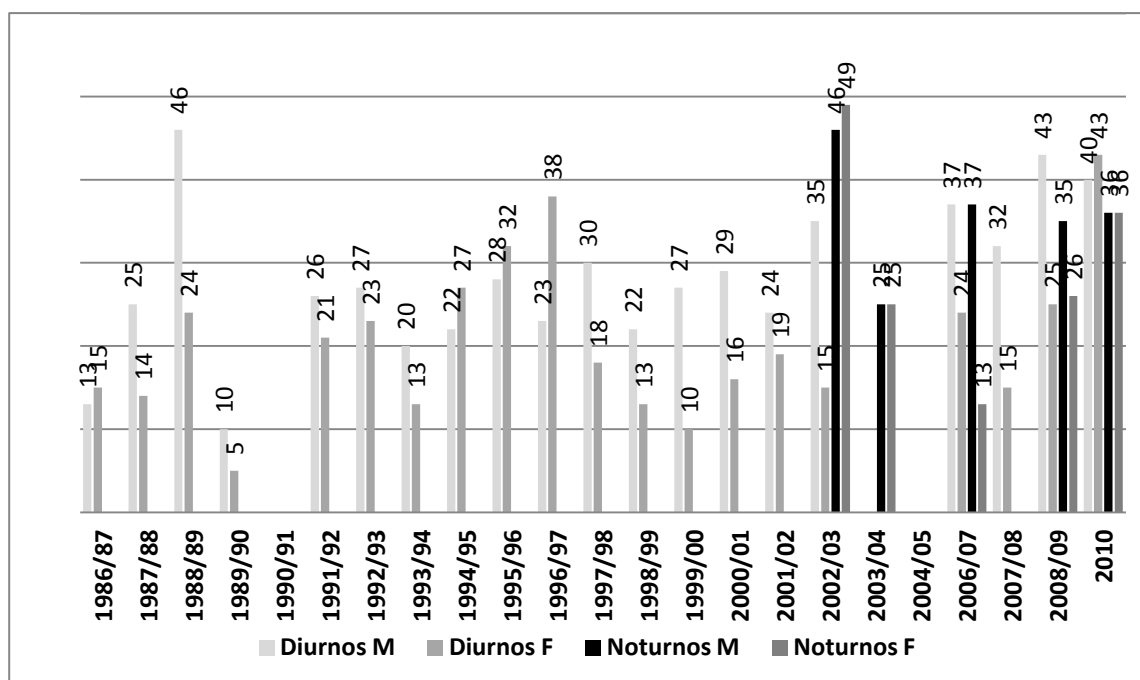
5.3. A licenciatura em História no ISCED de Luanda e o seu contributo para o ensino da História

Em Angola, os Institutos Superiores de Ciências da Educação surgiram no quadro do subsistema do ensino superior. A Lei de Base nº 13/12/2001 determina os objetivos do ensino superior, entre os quais constam “preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento; realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas colocados em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia; promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacetado do país” (Angola, 2001:14).

A atividade do ISCED está vocacionada para a formação de professores através do ensino superior. O ensino superior orientado para a formação de professores, para além de decorrer nos institutos superiores de Ciências da Educação, sucede também em escolas superiores de Ciências da Educação. Um dos procedimentos fundamentais para a sua existência consiste em adotar a agregação pedagógica para os professores dos

diferentes subsistemas e níveis de ensino. O corpo discente desta instituição é constituído por alunos provenientes de um processo de seleção de candidatos que, submetidos a provas de admissão, obtêm resultados satisfatórios que lhes permitem frequentar o curso de História. Os alunos com a frequência do primeiro ano académico desta instituição começam a sua carreira no nível superior, recebem a formação e educação para o exercício docente e, no fim do curso, são considerados aptos para exercerem profissionalmente essa atividade. As pesquisas efetuadas nos documentos consultados nos Assuntos Académicos do ISCED indicam que existe uma representatividade masculina superior à feminina entre os candidatos admitidos ao curso de História (cf. Figura 1). O corpo discente destas instituições são alunos provenientes de diversas instituições de ensino não-universitário que com a conclusão do curso, depois da elaboração e defesa da respetiva monografia, podem exercer a atividade docente e fazer uso da “narrativa histórica que é geralmente definida por tratar apenas dos factos” (Rusen, 2010:96).

Figura 5.6 Estudantes do 1º ano do curso de História dos anos académicos entre 1986-2010 segundo o género por regime de frequência (diúrna e noturna)



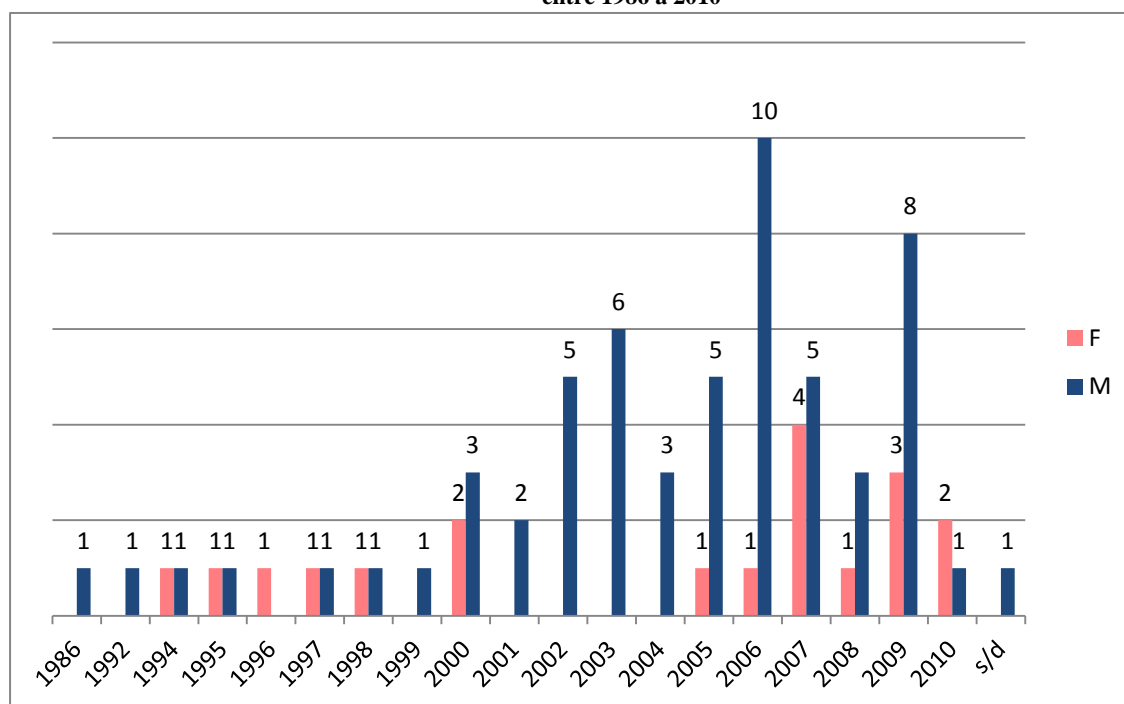
Fonte: ISCED-Luanda, 1986-2010, Mini - pautas das disciplinas de História Universal, Hist. África I, Introdução as Ciências Sociais, Filosofia Geral e Antropologia Geral do curso de História

A licenciatura na especialidade de História concluída no ISCED de Luanda, tal como outros ISCED de Angola (Huila, Huambo, Benguela, entre outros), corresponde a um curso de ciclo longo com a duração de quatro anos. Contempla a aquisição de

conhecimentos, competências e práticas fundamentais no âmbito do conhecimento histórico e na subsequente formação profissional e académica específica (professor de História).

O ISCED de Luanda é a única instituição do ensino superior, na capital do país, vocacionada para a formação superior de professores. O presente estudo apresenta alguns dados referentes à produção de trabalhos de fim de curso dos estudantes (licenciados) do curso de História no período de 1986 a 2010 (ISCED-TFH, 1986-2010) e propõe uma subsequente reflexão baseada no quadro analítico externo da construção dos currículos do subsistema do ensino geral e da organização temática e finalidades das produções científicas em diversas áreas do saber histórico. Entre os setenta e nove trabalhos elaborados e apresentados pelos estudantes desta instituição verifica-se uma prevalência participativa por parte de indivíduos do género masculino.

Figura 5.7 Estudantes que concluíram o curso de História do ISCED-Luanda segundo o género, entre 1986 a 2010



Fonte: ISCED-TFH, 1986-2010. Instituto Superior das Ciências da Educação de Luanda. Trabalhos Finais de História para obtenção do grau de licenciatura.

Num total de dez estudantes, tecto máximo anual de apresentação de trabalhos de fim do curso de História, o ano de 2006 foi aquele em que houve um maior número de estudantes do género masculino a defender as suas monografias. No ano de 2007 registou-se uma maior participação de estudantes do género feminino, enquanto nos anos letivos de 1994, 1995, 1997 e 1998 a participação de licenciados do género

masculino e feminino a concluírem o ISCED se registou em igual número - em cada um destes anos um homem e uma mulher defenderam as suas monografias, concluindo a licenciatura. No total, quanto à participação em função de género, verificou-se uma percentagem de 24%, relativa às mulheres, e de 76% de homens.

Como é observável, em termos percentuais, verifica-se um valor mais elevado quanto à participação de homens na conclusão do curso de História, entre 1986 e 2010, identificando-se identicamente uma maior participação de homens nas diversas áreas de estudo da História de Angola.

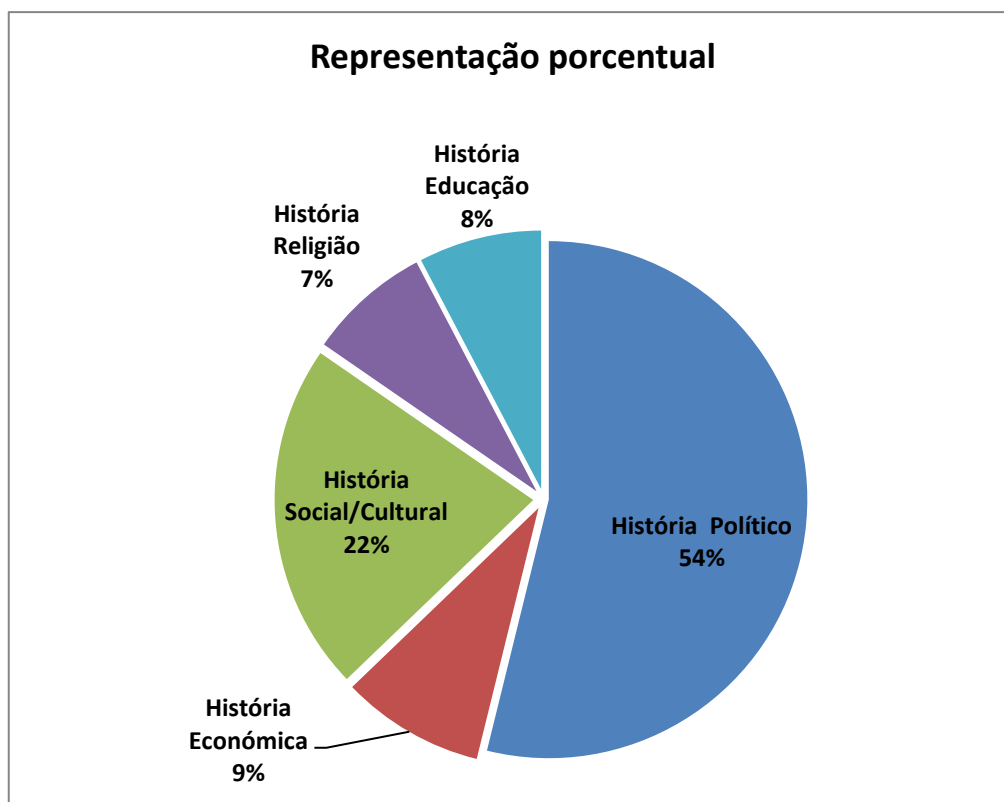
A reflexão do trabalho efetuado, exposto na presente dissertação, consiste em identificar as áreas temáticas estudadas nos trabalhos finais para a obtenção do grau de licenciatura em Ciências da Educação na opção de História. Conforme representado na figura 5.11, apuraram-se cinco áreas de estudo da História, nomeadamente História Política, História Social/Cultural, História Económica, História da Educação e História da Religião. No plano de estudos do curso de História verificou-se uma forte presença de temas de história política e uma fraca presença de temáticas ao nível da História social, económica, da educação e religiosa (ISCED-TFH, 1986-2010)⁵¹. Os mesmos dados foram observados e registados nos trabalhos de licenciaturas dos alunos do curso de História do ISCED-Luanda. Perante estes dados equaciona-se a problemática da construção de ideias em matérias políticas estimuladas pela política educativa dirigida pela superestrutura e refletidas na base, através do consumo dos programas curriculares no ensino geral, na formação de professores e ainda nos trabalhos de fim de curso dos alunos universitários. As questões de cariz social que mobilizam outros interesses da sociedade, como a construção da moral, da educação e outros valores inerentes à competência da formação da pessoa humana para o exercício da boa cidadania, parecem não estar no cerne das atenções nos trabalhos científicos no período de estudo. Assim, “é essencial que os professores formandos adquiram o conhecimento sobre o conhecimento e aprendam mais como criar conhecimento (Novak, 1998).

No nível de ensino superior, a visão educativa programada pela instituição de ensino supra-indicada tornou-se mais perceptível através da apresentação destes resultados. Assim, o melhoramento deste processo conjuntural figura nos fatores como a legislação aplicada para o ensino superior, no geral e no específico, no curso de

⁵¹ O estudo para a identificação dos diferentes campos da História teve como objeto de estudo as monografias de História não tendo sido alargado e aprofundado com a análise dos programas curriculares de ensino devido às dificuldades encontradas na recolha desta fonte - os programas curriculares de História do ISCED-Luanda.

História, os programas curriculares do curso de História aplicados ao ensino, na capacidade e especialização dos docentes de História, tal como na reciprocidade de ações conjuntas de formação entre o subsistema do ensino geral e o subsistema do ensino superior. Como já se referiu, atrás deve existir um trabalho sistémico de coordenação na programação curricular de ensino da História. Este trabalho deve ser extensivo a outras disciplinas pois que o currículo é elaborado em referência a objetivos negociados e pode configurar-se de forma evolutiva e múltipla em diferentes níveis institucionais (poder político) aos operacionais (turma, grupo em formação) (Roegiers & Ketele, 2004:67-69 e D'Hainault, 1980:31). A História política é o centro do estudo do conhecimento histórico mas que serve para vincular-se com os outros campos da História de forma equilibrada conforme as possibilidades e estratégias dos novos interesse sociais necessários a educação e a educação histórica do país.

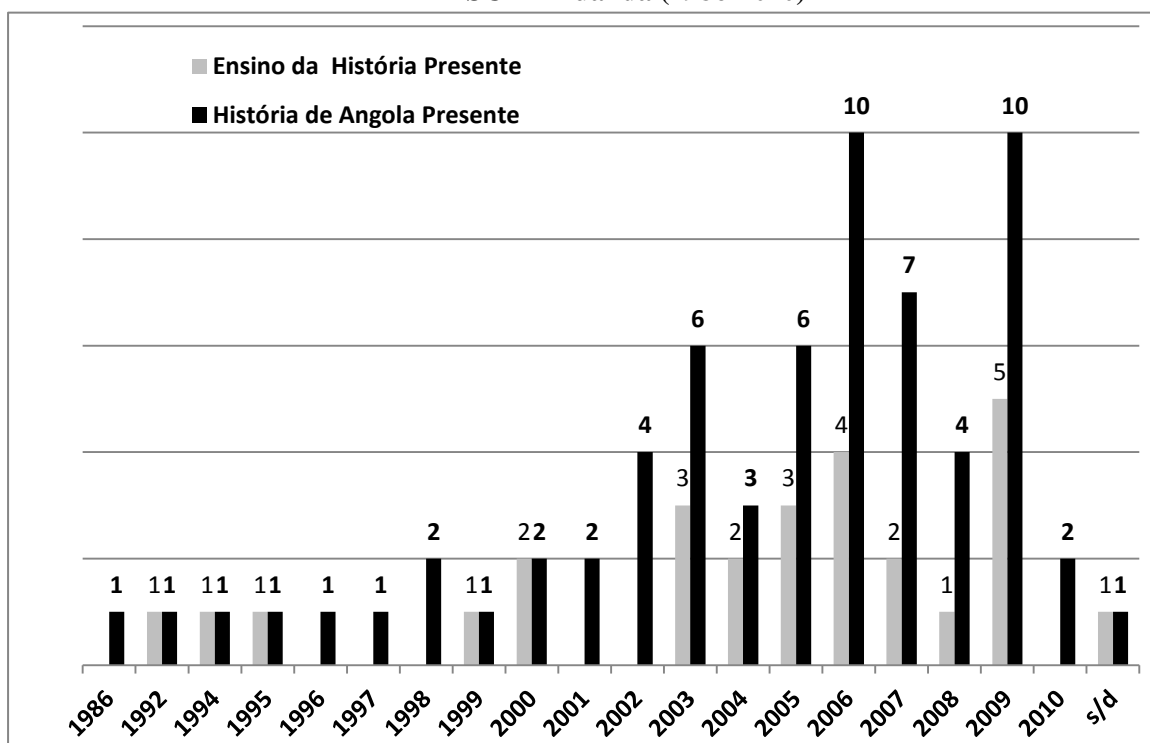
Figura 5.8 Áreas dos trabalhos finais dos estudantes do curso de História do ISCED-Luanda (1986-2010), em %.



No ISCED, o estudo de diversas áreas científicas está direcionado para o ensino, incentivando à produção de investigação científica, nomeadamente no âmbito do ensino e da educação, pelo que os trabalhos de fim de curso devem optar por este tipo de intervenção no âmbito curricular e didático-pedagógico. A pesquisa efetuada nos

trabalhos de licenciatura procurou incidir também na identificação de elementos que expusessem a presença ou ausência da História de Angola e/ou do ensino da História. Os setenta e nove trabalhos produzidos e disponíveis na biblioteca do ISCED-Luanda, datados do período compreendido entre 1986 e 2010, evidenciaram, nomeadamente em três fases compreendidas entre 1986 e 1996, 1998 e 2001 e ainda 2002 e 2010, diversos estudos versando o ensino da História. Registou-se a ausência de temáticas de pendor pedagógico, no cruzamento com as Ciências da Educação, para o estudo da História, no período compreendido entre 1996 e 1998, bem como entre 2001 e 2002. Ao observar os dados estatísticos constatou-se que cinco trabalhos de fim do curso de História tinham ausentes o uso pedagógico da História. Evidenciou-se identicamente uma abordagem pouco frequente da temática da História de Angola e África, assim como do ensino da História, designadamente quatro trabalhos de fim de curso sobre a História de Angola, elaborados entre 1994 e 1995, abordavam o seu ensino e apresentavam propostas para o uso pedagógico a partir dos seguintes temas: “Subsídios históricos para o estudo das bibliotecas públicas de Luanda (sua influência do processo formativo dos estudantes)” (Brito, 1994); “As relações entre os povos de África, América e Caraíbas e a sua unidade cultural” (Queiroz, 1994); “O fim do Apartheid e o nascer da nova África do Sul” (Alves, 1995); “Alcance histórico do ensino da religião e da moral nas escolas oficiais e privadas de Luanda, 1960-1975” (Santos, 1995). O quadro é diferente nos quatro trabalhos produzidos entre 1997 e 1998: observa-se total ausência do uso pedagógico; e três versam sobre a História de Angola. Nos anos 2000, 2002 e 2003 observa-se que os trabalhos sobre a História de Angola estavam dissociado a Ciências da Educação, enquanto que em 2006 e 2009 foi observada a mais elevada frequência da abordagem das temáticas da História de Angola e do ensino da História, relevando-se o tema do uso pedagógico na História de Angola em quase todos os trabalhos produzidos. A figura 5.12 apresenta a evolução sucessiva dos trabalhos do curso de História produzidos e defendidos por estudantes entre os anos académicos de 1986 a 2010 e o interesse da investigação no campo da História de Angola. Este resultado aponta para uma tendência objetiva para estudos sobre a História de Angola e para a sua tradução pedagógica, a qual é determinante para o contributo importante que os Institutos Superiores das Ciências de Educação devem fornecer à sociedade para a formação e qualificação profissional dos professores de História.

Figura 5.9 Presença do Ensino da História nas licenciaturas do curso de História ISCED-Luanda (1986-2010)



O indicador para determinar as contribuições do ensino da História, nos diferentes trabalhos de fim de curso de licenciatura dos estudantes do ISCED, estabeleceu-se atentando na estrutura do trabalho, nos objetivos traçados e na observação da introdução, das recomendações e da conclusão constantes nos mesmos.

Algumas recomendações e/ou sugestões não foram consideradas pelo fato de não terem evidenciado relevância quanto aos conteúdos que poderão acrescentar aos programas curriculares de diversas classes de ensino. Frequentemente verificou-se, em múltiplos trabalhos, uma recomendação ao Ministério da Educação, especificamente ao INIDE, no sentido de que a inclusão de um ou outro tema investigado fosse considerado⁵² e que noutros fosse considerada, sem no entanto terem sido apresentados os elementos básicos, a sua inclusão e composição enquanto tema ou subtema didático e

⁵² Cf. *Contribuição para o conhecimento das fontes escritas da História do Bié Angola - Final do século XIX e princípio do século XX, uma abordagem histórica e organização de um ficheiro documental* (Chindecasse, 2007:123-125); *As fronteiras tradicionais de Malanje e Lunda – suas implicações culturais na formação da consciência nacional de 1889-1978* (Cruz, 2009:44); *As relações entre os povos de África, América e Caraíbas e a sua unidade cultural* (Queiroz, 1994:67-74); *Caminhos de Ferro de Luanda nos anos 40 e 60 do séc XX. Uma abordagem sócio-económica e histórica* (Avelino, 1999:34-38); entre outros (ISCED-TFH, 1986-2010).

curricular definido para a formação⁵³. Do mesmo modo, conforme verificado, quando assim sugeridos quase nenhum ou poucos trabalhos propõem a delimitação dos seus objetivos ou finalidades formativas e educativas para o referido ensino, sobressaindo uma diminuta substância científica nos trabalhos efetuados, no âmbito da área que visam.

Atendendo aos resultados da análise dos trabalhos de fim de curso para a obtenção do grau de licenciatura, depara-se que a História de Angola teve maior presença nas monografias apresentadas mas, a sua tradução pedagógica teve uma presença inferior (cf. anos 1990). Estes resultados demonstram as debilidades da formação de professores para o ensino da História e a necessidade da transposição didático-metodológica da História para os conteúdos relativos à História de Angola, África e Universal. A tradução pedagógica leva a “um processo completo de aprendizagem e ensino com entidade própria” e é didática porque constitui “a unidade básica de programação da ação pedagógica” (Cardona, 2002: 61) que deveria presidir aos referidos trabalhos finais.

O ISCED, enquanto instituição vocacionada para a formação de professores, é composto por duas estruturas orgânicas curriculares, uma orientada para as questões da História enquanto ciência e outra para as questões do ensino da História. Neste sentido, seria expectável que os trabalhos realizados pelos estudantes, no final do curso, se enquadrassem nessa mesma estrutura de abordagem de investigação, situação que não se constatou nas diferentes fontes documentais (monografias) recolhidas e analisadas. Este fato impõe a explicitação dos dados aferidos através da informação exposta num quadro de execução de ações científicas de formação de novos professores, conforme representa a figura acima. Face aos elementos identificados é possível compreender que a percentagem de questões relativas ao ensino e à História abordadas será, repartida de forma igual, de 50%. No entanto, as questões relativas à História de Angola podem ser entendidas sob a forma de unidade percentual através do cálculo de multiplicação dos resultados apresentados na figura indicada. Os mesmos cálculos são aplicados relativamente às questões do ensino da História.

O primeiro trabalho de fim de curso de História, da autoria de Armindo Jaime Gomes, tutorado pelo Professor Doutor Boubakar N. Keita, foi concluído e defendido

⁵³ Cf. *Funções sociológicas do Muanza na cultura e sociedade Yombe: caso do município do Beliza da província de Cabinda (1955-1975)* (Toco, 2008:40); *Alcance histórico do ensino da religião e da moral nas escolas oficiais e privadas de Luanda 1960-1975* (Santos, 1995:36-37) entre outros (ISCED-TFH, 1986-2010).

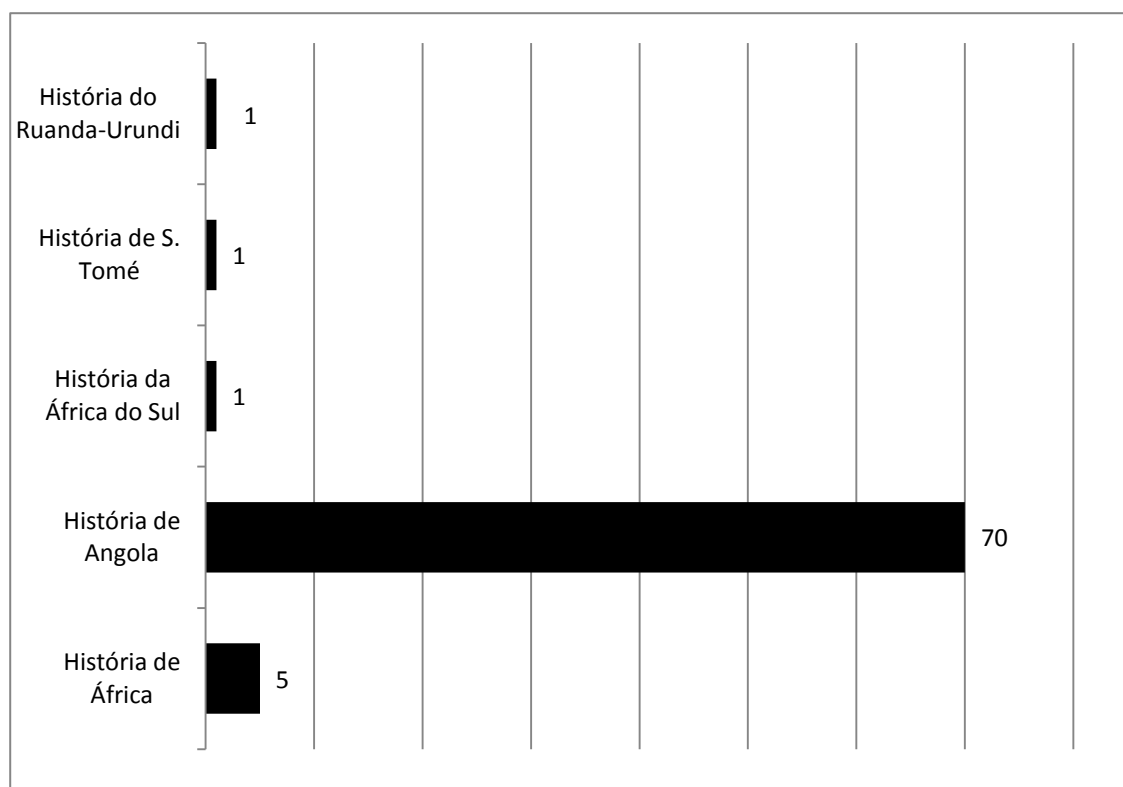
em 1986; era subordinado ao tema “Os Kimbali do Namibe ensaio etno-histórico sobre um povo de Angola”. No período histórico em que ocorreu sucedia a dinâmica, por parte do governo angolano, de expansão do ensino superior no domínio da formação de professores, do Lubango para Luanda. Este trabalho não incluía as duas vertentes consignadas no programa pedagógico da instituição, pelo que poderá simplesmente considerar-se um trabalho com uma vertente científica de conteúdo histórico, sem a vertente pedagógica. À data, o ISCED-Luanda encontrava-se numa fase embrionária da sua criação e funcionamento enquanto instituição, na capital de Luanda. Consequentemente, a recolha das fontes documentais (monografias de História) e a seleção criteriosa das partes que compõem cada documento requereu uma leitura e atenção cuidadas e minuciosas com o objetivo de identificar a presença e a ausência das temáticas de História e da sua tradução didática (ISCED-TFH, 1986-2010). Note-se que das 85 monografias para a obtenção de licenciatura encontradas na base de dados do arquivo do ISCED de Luanda, 4 pertencem ao ISCED do Huambo, 3 ao ISCED do Lubango-Huíla e 1 ao ISCED do Lubango e Luanda (elaborado nas duas Instituições do Ensino Superior –IES). Com estes dados pode-se compreender que do ISCED de Luanda foram produzidas 78 Trabalhos de Finais de História.

A título de exemplo aluda-se ao trabalho apresentado para a obtenção do grau de licenciatura em Ciências da Educação – ISCED/Luanda, 2007 - com o tema “Contribuição para o conhecimento das fontes escritas da História do Bié Angola - Final do século XIX e princípio do século XX. Uma abordagem histórica e organização de um ficheiro documental” (Chindecasse, 2007; ISCED-TFH). No âmbito deste trabalho verificamos terem sido analisados os programas curriculares vigentes nos cursos de História no ensino superior, em Angola, particularmente no Instituto Superior de Educação. Aquele estudo constatou que não estavam a ser lecionados aspetos ligados à investigação documental e arquivística no currículo de História do ISCED, propondo algumas recomendações. A pertinência das recomendações sublinhava a inexistência de um programa de História detalhado, com devidos objetivos gerais específicos e pedagógicos, no curso de História do ISCED. Entre outros, recomendava também temas que incidissem na pesquisa bibliográfica, para o programa curricular do 3º ano do Instituto Superior das Ciências da Educação. Este fato consubstanciou-se uma razão para a concretização do presente estudo, visando a referida problemática.

Do levantamento estatístico efetuado para o estudo versado ao estudo da História e a sua vertente didático-metodológica para o desenvolvimento do ensino da disciplina,

constatou-se, conforme se pode observar do quadro 5.1, uma tendência maior para o estudo da História de Angola comparativamente à História de África e à História Universal. Os campos de pesquisa da História nestes trabalhos de fim de curso de História, conforme se observa no quadro em referência, pode transmitir aquilo que foi o ensino ao longo da formação curricular do curso. Enquanto que na contribuição do ensino da História repetidas vezes não foram observados conhecimentos, o que implica referir que as monografias não articularam o conteúdo investigado com o uso e importância deste para o ensino. O contrário acontece na contribuição para a História de Angola, em que as monografias apresentadas demonstram as potencialidades e vasto campo para a criação de conhecimento histórico sobre Angola.

Figura 5.10 Histórias de países africanos nas licenciaturas do curso de História do ISCED-Luanda (1986-2010)

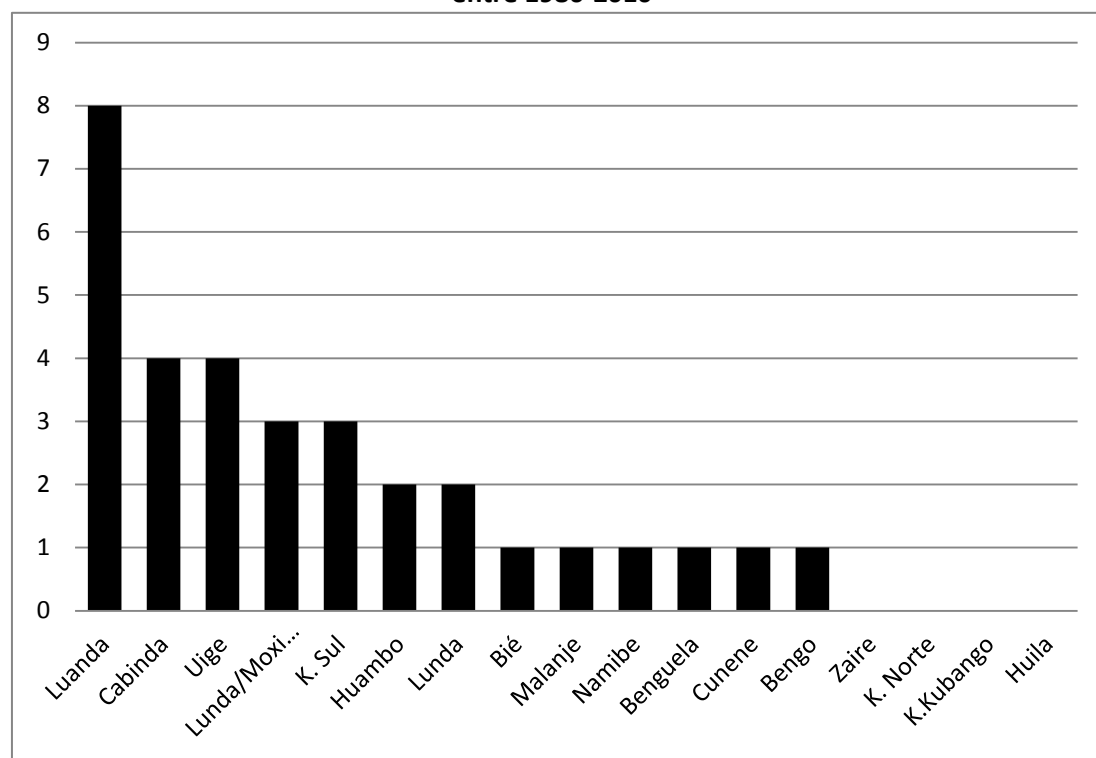


Os trabalhos em foco centravam-se essencialmente em estudos que visavam a História Local e em alguns fora incluída a temática da História de outras localidades (países). Entre os múltiplos temas estudados, abordados nos referidos trabalhos de fim do curso de História, foi identificado um total de dez estudos que incidiam sobre a História de África; no âmbito da História de Angola verificaram-se sessenta e sete temas, relativos à História da África do Sul um tema, e ainda uma abordagem da História de S. Tomé e uma abordagem relativa à História do Ruanda-Urundi. Assim,

conforme representado na figura 5.15, entre os trabalhos de investigação analisados comprovou-se uma assinalável vantagem percentual da abordagem de temáticas concernentes ao estudo da História de Angola em detrimento de outras.

No âmbito nacional, os trabalhos elaborados pelos licenciados do curso de História do ISCED-Luanda incidiam primordialmente em estudos que visavam a localidade (província de Luanda, uma das dezoito que compõem o território de Angola). O esquema de observação da representação dos trabalhos de fim do curso de História coloca em evidência a localidade de Luanda, representada em todas as monografias elaboradas. Quanto a outras províncias estudadas, numa segunda posição destacam-se as província do Uíge e de Cabinda, em terceiro lugar surgem as províncias do Moxico e de Kuanza Sul, em quarto as de Lunda e Huambo e em quinto as províncias de Bengo, Malange, Bié, Benguela, Namibe e Cunene, sendo visados temas de investigação no âmbito da História (ver figura 1.16).

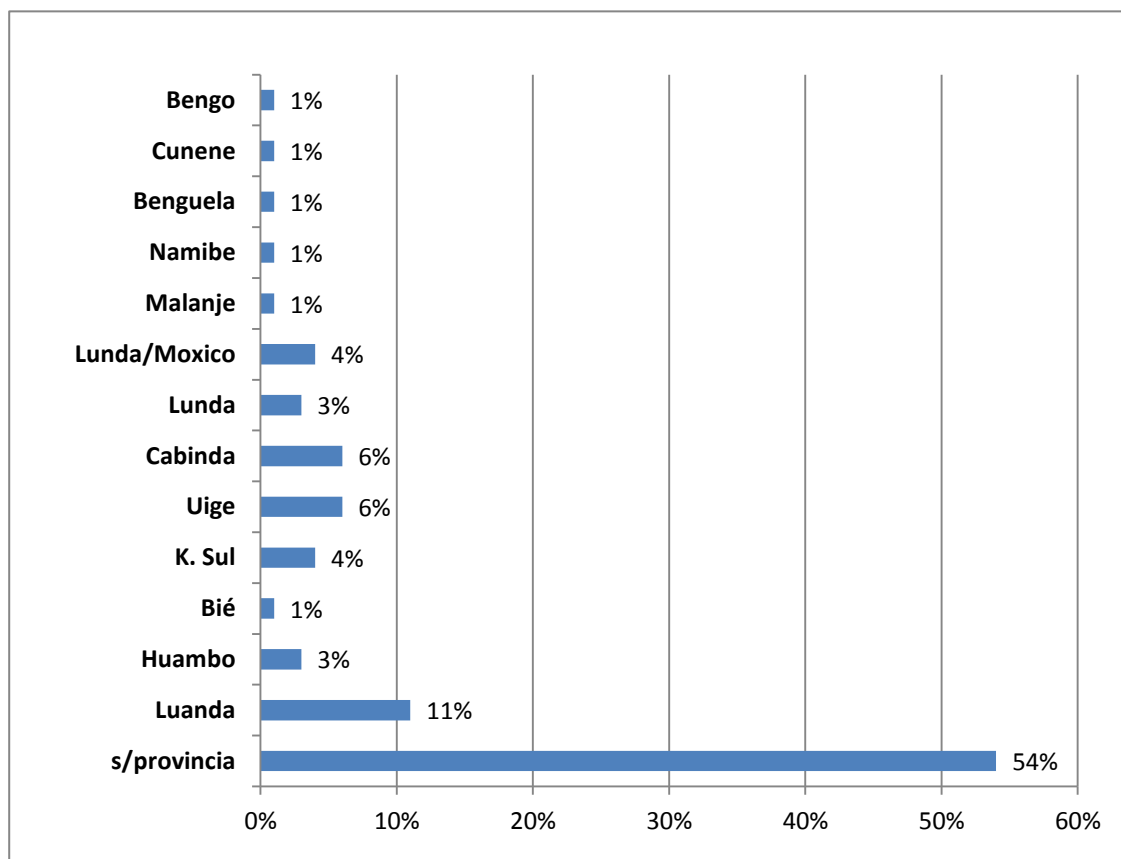
Figura 5.11 Províncias de Angola estudada nos trabalhos de licenciatura do ISCED-Luanda entre 1986-2010



NB: O resultado da província da Lunda contempla as duas zonas geograficas: Norte e Sul

Em suma, cinquenta e quatro por cento dos trabalhos analisados não faziam referência a estudos que aludissem a algumas províncias de Angola, correspondendo à outros temas de História (cf. Figura 5.17).

Figura 5.12 História Local em % nas licenciaturas do curso de História do ISCED-Luanda entre 1986 e 2010



Capítulo VI – A transversalidade do Ensino da História

A educação para a paz e para a multiculturalidade deve constituir-se um dos princípios basilares no âmbito da educação do Homem, integrado em sociedades que frequentemente espelham um Estado-nação. Num mundo cada vez mais diverso ao nível da forma e da substância populacional que compõe a sociedade atual, a essência desta mutação encontra-se patente nos factos históricos escritos que documentam as múltiplas e constantes migrações dos povos ao longo dos tempos. Presentemente e devido a este fenómeno, as etnias consideradas originais apenas podem ser observadas, na sua essência, em grupos restritos de indivíduos. O cruzamento entre múltiplos grupos étnicos é consequência da denominada mistificação, que se caracteriza pela mistura de costumes e valores embora convirja na criação de estilos de vida próprios, como produto final. Estes acontecimentos históricos tornaram-se então inevitáveis e estão patentes nos Estados-nação do mundo atual, expressos em sociedades multiculturais que na sua génese resultam da intersecção intrínseca à heterogeneidade populacional.

A aplicação deste inquérito desenvolvido e analisado na província de Luanda, capital de Angola enquadra-se num estudo multifacetado que incide sobre a história da Educação em Angola e tem como objetivo aprofundar os conhecimentos dos professores de História no sentido de que reconheçam as suas capacidades e que com o seu contributo proporcionem uma transformação da sociedade do conhecimento, na qual são agentes ativos. Cada um destes professores é produto de um processo de mistificação, ligeira ou profunda, e por isso se constitui também um agente educador da realidade angolana. Assim, com este exercício pretende-se facilitar uma aproximação entre as competências e as dinâmicas que unem os Homens de diferentes origens, cada vez mais comungando dos mesmos interesses, de uma vida melhor onde a diferença não se identifica pela divergência.

Considerando-se indispensável educar as pessoas para uma boa convivência em sociedade, nomeadamente na escola e através do ensino da História, tal disciplina deverá assumir um papel fundamental no desenvolvimento curricular sustentável do indivíduo. Neste sentido, a democratização da educação através do ensino para a cidadania, em Angola, propõe-se na sua essência com três finalidades: melhorar a qualidade organizativa dos currículos do ensino de História, incrementar o interesse e a participação dos professores pela vertente da educação que visa o ensino concreto da

História angolana, bem como identificar as vias adequadas com vista a minorar a discrepância entre as metas de ensino propostas nos currículos programáticos de História nos níveis de base, secundário e médio e ainda nas monografias redigidas pelos estudantes de História do ISCED. Neste sentido, almejando-se cumprir os objetivos supramencionados propõe-se a elaboração do presente estudo (visando temas cruciais como os Direitos Humanos e a Multiculturalidade). Refira-se que no âmbito da disciplina de História ambos os temas se posicionam num lugar de destaque, nomeadamente no seio das novas gerações. Demonstra-se assim a importância do ensino da História na democratização das comunidades, na transformação da sociedade e, como propósito último, na construção de um Estado-nação em Angola.

No âmbito do Regime Jurídico e segundo a “Constituição da República de Angola – 2010, Assembleia constituinte”, o artigo 11º (Paz e segurança nacional) estabelece: “1. A República de Angola é uma Nação de vocação para a paz e o progresso, sendo um dever do Estado e um direito e responsabilidade de todos garantir, com respeito pela Constituição e pela lei, bem como pelas convenções internacionais, a paz e a segurança nacional; 2. A paz tem como base o primado do direito e da lei e visa assegurar as condições necessárias à estabilidade e ao desenvolvimento do País” (p. 6). Ainda quanto ao interesse e à determinação das responsabilidades do Estado, bem como à extensão da responsabilidade face a todos os cidadãos, no seu capítulo II, Direitos, Liberdades e Garantias fundamentais, Secção I, Direitos e Liberdades individuais e coletivas, artigo 30º (direito à vida), a Constituição estabelece que “o Estado respeita e protege a vida da pessoa humana, que é inviolável”. Mais, também no artigo 31º (Direito a Integridade Pessoal), ponto 2, se afirma que “o Estado respeita e protege a pessoa e a dignidade humana” (p.13). Não obstante, a inclusão dos temas dos Direitos Humanos nos programas curriculares de ensino, em Angola, ainda se constata deficitária e carece de ser perspectivada.

Por outro lado, no que concerne à multiculturalidade que se verifica em Angola, pouco ou quase nada os documentos legais teorizam. Porém, no seu artigo 87º (Património histórico cultural e artístico) a Constituição prevê o seguinte: 1. Os cidadãos e as comunidades têm direito ao respeito, valorização e preservação da sua identidade cultural, linguística e artística; 2. O Estado promove e estimula a conservação e valorização do património histórico, cultural e artístico do povo angolano (p.30). Sublinhe-se que Angola se caracteriza enquanto país multiétnico e multilingue,

há centenas de séculos povoado por pessoas de outras origens e de outros continentes, acrescentando a esta realidade o atual fenómeno de uma grande afluência de imigração, primordialmente por parte dos povos de outras regiões de África, para o território de Angola e ao longo de quase toda a dimensão das suas fronteiras. Urge portanto o ensino destes temas, para que as pessoas estejam educadas e preparadas para a realidade deste fenómeno, que outras regiões do planeta há muito vivenciam e conhecem aprofundadamente.

Aquando da primeira reforma curricular, datada de 1978, o ensino da História no subsistema do ensino geral pouco ou nada contemplou conteúdos relativos aos Direitos do Homem e à Multiculturalidade. No momento da segunda reforma curricular, no ano de 2004, assistiu-se a um aumento percentual dos conteúdos que abordavam a História cultural de Angola face àqueles concernentes aos Direitos Humanos. No entanto, refira-se que os conteúdos de História que resultam desta segunda reforma curricular em nada referenciam outras culturas da dimensão do exterior do território de Angola.

Este entendimento, de que o Currículo Nacional do ensino de base constante na primeira e segunda Repúblicas não define para os alunos as competências essenciais da educação para a paz e da educação para a multiculturalidade, sugere assistir-se ao enfraquecimento da missão educativa que se propõe desenvolver como perfil de saída a construção da pessoa para o exercício de uma cidadania harmoniosa. Do mesmo modo se considera que nos ciclos de ensino da formação de professores subsiste uma fraca definição do perfil de saída dos alunos, nomeadamente quanto às competências adquiridas nos domínios da educação para a Paz e para a Multiculturalidade. No entanto, precisamente os currículos de formação de professores, inicial ou contínua, deverão assumir-se enquanto documentos privilegiados e de obrigatoriedade quanto à inclusão destes temas, sob a visão de que são os formadores que primeiramente deverão estar capacitados e familiarizados com a abordagem dos mesmos. Refira-se que a legislação angolana e outros documentos educativos apontam para uma ausência de normas legais que definam o desenvolvimento da formação como um dos fatores de base para a educação para a Paz e para o Multiculturalismo, cruciais para a defesa da Nação.

Procurou-se proceder à recolha e estudo dos referidos programas porquanto a aplicação do sistema de avaliação do currículo do ensino de História, numa perspetiva transversal, constitui-se uma iniciativa original assente em estudos empíricos realizados no âmbito da tese do mestrado. Preenchem os critérios deste estudo conteúdos teóricos e

metodológicos cuja inspiração tem por base a obra de Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, com o tema Manual de Investigação em Ciências Sociais. Aos alicerces da orientação desenvolvida na presente obra acresce a experiência de longos anos na docência na disciplina de História e ainda de alguns anos na área da formação contínua de professores de História. Neste âmbito surge então a identificação da problemática inerente à lacuna observada nos currículos de ensino de História no ensino não universitário, de um ponto de vista geral, e no nível secundário, mediante num estudo mais localizado. Para complementar o estudo foram abrangidos os currículos da formação de professores do ensino médio, que em conjunto permitiram diagnosticar as respetivas necessidades de transformar o ensino da História ao nível democrático da educação, visando temas transversais.

Mereceram uma observação global os currículos programáticos de ensino da História do primeiro ciclo secundário, do segundo ciclo secundário e da formação de professores, bem como do Magistério Primário e do Instituto Médio de Educação a nível nacional (Angola). Esta observação concretizou-se ao longo da construção do projeto e durante o período que antecedeu a aplicação do instrumento de avaliação, o inquérito, traduzindo-se numa atividade avaliativa que principiou com a seleção de três professores (com mais de trinta, quinze e cinco anos de experiência de docência). O tema da reunião consistiu numa avaliação dos programas curriculares vigentes e na emissão da opinião de cada um quanto ao instrumento de avaliação a utilizar. Esta fase foi composta por duas etapas e decorreu quase com os mesmos professores. A primeira etapa consistiu numa reunião preliminar com três professores dos quais dois eram coordenadores⁵⁴ da disciplina de História, em que cada um dos docentes apresentou a sua predisposição para a colaboração no referido estudo. A segunda etapa foi efetuada ao longo de três semanas, ocorrendo a realização de três encontros com o objetivo de averiguar a evolução da avaliação de cada um dos professores e simultaneamente estudar as alterações a executar no já referido inquérito. Para proceder a esta tarefa contou-se com a colaboração do coordenador de disciplina de História da escola do segundo ciclo do ensino secundário nº 3031. Tendo em consideração que o estudo constituía uma novidade para os docentes, assim como a sua planificação e subsequente elaboração do inquérito, atendeu-se às opiniões manifestadas pelos elementos deste

⁵⁴ Coordenadores das disciplinas de História das escolas: Instituto Normal de Educação Garcia Neto e escola do segundo ciclo do ensino secundário nº 3031.

pequeno grupo, constituído por três professores do segundo ciclo do ensino secundário. As primeiras constatações equacionadas como hipóteses na tese, quanto a este domínio, foram então confrontadas com os dados observados no inquérito respondido por este pequeno grupo de professores, reunindo-se assim algumas informações que permitiram sistematizar as questões exploratórias do instrumento. “A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro” (Quivy, 2008:155).

Ponderando o que observar, reuniram-se os currículos do ensino geral e quanto ao que define o conceito de currículo verificando-se que pouco se evidenciavam elementos associados à conceção da educação dos alunos para a cidadania. Quanto à sistematização dos conteúdos históricos, a sua função educativa evidenciava uma definição limitativa da aprendizagem, primordialmente associada à vertente da personalidade política do aluno – que se constitui desde que o indivíduo nasce e insere-se na sociedade. Por seu lado, a estratégia da construção de um currículo que visa a educação para a cidadania não é imediata e diretamente observável pois os seus efeitos repercutem-se ao longo de um processo a médio ou longo prazo.

Para testar as hipóteses inicialmente propostas recorreu-se a uma variável de um conjunto de indicadores que fornecessem dados para o início da análise. No entanto, para equacionar toda esta operação utilizaram-se outras variáveis a partir das hipóteses traçadas, para controle caso seja necessário durante o processo de recolha de dados. Para uma investigação única procedeu-se ainda a uma reflexão social pessoal através de “um modelo de análise claro, preciso e explícito” (Quivy, 2008:157).

O campo de análise foi definido pelo fenómeno social identificado como responsabilidade pessoal pelo exercício da cidadania, ausente na sociedade angolana, a partir do ensino da História e enquanto traçado nos planos curriculares. O objeto de observação do referido estudo são professores do ensino não universitário, dos primeiro e segundo ciclos secundários, dos Institutos Médios de Educação e dos Magistérios Primários da província de Luanda. Optou-se pela província de Luanda por ser a capital do país e onde se encontra uma amostra representativa das diferentes sensibilidades quanto ao pensamento histórico angolano. A língua utilizada é a língua oficial de Angola – o Português. Refira-se ainda que o estudo beneficiou de apoio institucional, designadamente por parte da Direção Provincial de Educação de Luanda. Esta

instituição prestou auxílio no âmbito da disponibilização de alguns recursos como a viabilização de contactos com as direções das instituições escolares e a reprodução de inquéritos para os professores.

1- Modelo de análise

Procurando obter-se uma amostra representativa dos professores de História de Angola do primeiro e segundo ciclos, bem como da formação de professores de Luanda, recorreu-se a uma amostra de 200 professores a lecionar nos dois ciclos do Ensino Secundário, Ensino Médio Normal de Educação e Magistério Primário. Todos os sujeitos da amostra foram inquiridos com os mesmos conteúdos, independentemente de lecionarem em níveis diferentes de ensino. O questionário utilizado é composto por questões de base que no questionário são identificadas na sua posição vertical, apreciando os conteúdos curriculares dos programas de ensino de História, designadamente a educação para a paz e o multiculturalismo. Este instrumento foi elaborado destinando-se ao estudo de diferentes graus lectivos e seus respetivos programas curriculares. Assim, pretendeu-se não alterar a função dos objetivos da investigação e neste sentido utilizaram-se os mesmos questionários para os professores que lecionam diferentes classes de ensino da História. Por outro lado, a pertinência do tema levou a que se testasse o mesmo questionário quanto a diferentes programas curriculares de História do ensino não universitário, conforme explicitado nos detalhes dos estudos preliminares, explanados nos objetivos da aplicação do instrumento.

O objetivo principal consistiu em estudar uma amostra da população representada por professores de História em Angola. Dado que as pesquisas realizadas não permitiram localizar dados estatísticos que referenciassem o número de professores de História dos referidos ciclos de ensino sob o controlo da Direção Província de Educação de Luanda, não foi efetuado um estudo diferencial dos dados estatísticos relativos aos professores inquiridos em todos os municípios da província de Luanda. Todos os docentes inquiridos residem em Luanda e compõem uma amostra constituída por diferentes grupos étnicos. Habitantes de diferentes zonas da mais pequena província de Angola, representam não apenas várias etnias angolanas mas também misturas entre estas etnias.

O território de Angola, com uma área de cerca de 1.246.700 Km², constituído por dezoito províncias, viveu, durante o período de 1975 a 2002, um conflito armado que resultou na concentração da maioria da população docente na capital – Luanda. A

província de Luanda, capital de Angola, é representativa de uma diversidade populacional onde se abrangem grupos originários de cada província, das dezoito que o país engloba, bem como outros grupos culturalmente mestiços. A razão da aplicação do inquérito em todos os municípios desta província prende-se precisamente com este facto e por Luanda, embora a província do país com mais reduzida superfície em quilómetros quadrados, ser também a que possui a maior densidade populacional entre as províncias de Angola, perfazendo-se o número total de dois milhões oitocentos e noventa e três mil habitantes «2.893.000 habitantes»⁵⁵ (segundo estudos do Instituto de Estatísticas de Angola entre 2005 a 2008).

Entre 2002 e 2010 o governo angolano apostou numa reconstrução material e pessoal do corpo docente. Esta ação refletiu-se num crescimento contínuo da classe de professores e numa subsequente procura da formação inicial dos professores, nomeadamente no nível académico. O referido resultado baseia-se nos estudos e amostra de anteriores pesquisas levadas a cabo com o intuito de definir comparativamente, a partir de um estudo empírico e de outro de representação da amostra, a probabilidade de crescimento em toda a extensão do território angolano. Procurou-se enquadrar a pesquisa desenvolvida em 2009⁵⁶ de modo a avaliar o nível académico dos professores de História. O estudo então realizado compreendeu vinte e nove (29) professores, um número relativamente inferior se comparado com o estudo mais alargado efetuado em 2012. Atentando nos dois estudos realizados, pela quantidade de sujeitos da amostra o primeiro representa 14,5%, dos 100% representados pelos duzentos (200) professores que participaram no presente estudo. Procedeu-se então ao cálculo do indicador percentual com base no número de professores inquiridos no âmbito dos estudos realizados em 2009 e em 2012, conferindo-lhe o pretendido carácter evolutivo e contínuo da investigação.

A figura 6.1 apresenta os resultados comparados da amostra de 29 professores de História do ensino secundário inquiridos em 2009 (aquando da elaboração da nossa tese de mestrado) e dos 200 professores do mesmo ciclo de estudos inquiridos em 2012 no âmbito dos estudos do presente trabalho de doutoramento⁵⁷. Constatou-se deste estudo comparativo que fase a representação dos 29 professores dos vários níveis do

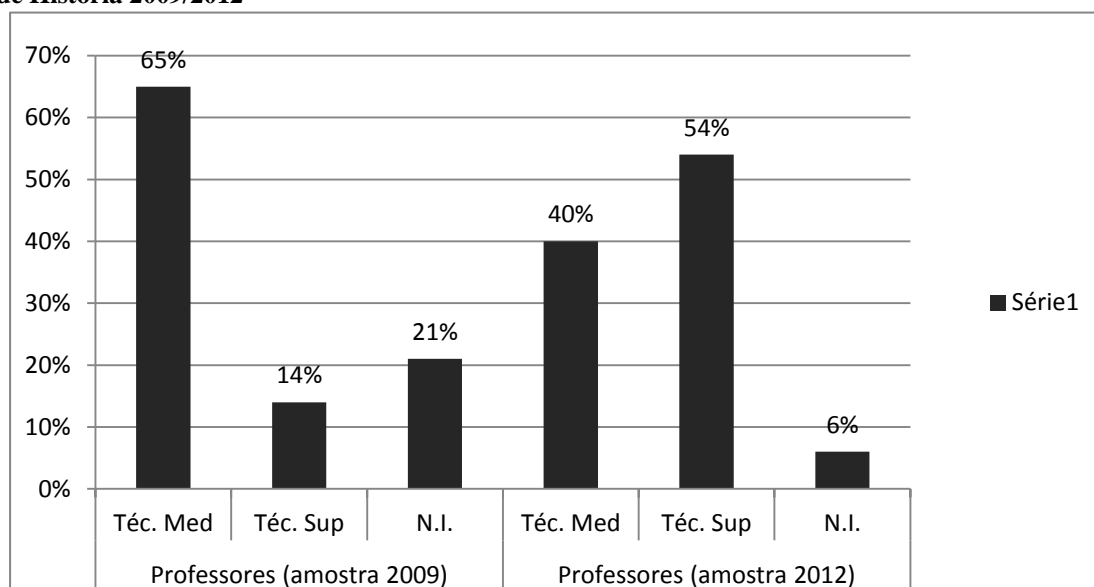
⁵⁵ Ver anexo 29.

⁵⁶ Tese de Mestrado em História e Educação FLUP.

⁵⁷ De realçar que os 29 professores inquiridos em 2009 representa aproximada de 15% de professores de História do estudo de 2012.

subsistema do ensino não universitário, pertenceram ao município de Luanda, província de Luanda e capital de Angola. A exposição deste quadro comparativo identifica o interesse na qualificação do nível académico e profissional dos professores para o exercício das suas funções docentes. Mais metade do grupo de professores da amostra de 2012 possuía o ensino médio como habilitação académica máxima.

Figura 6.1 Quadro comparativo – amostra na avaliação do nível académico de professores de História 2009/2012



Em 2009 são inquiridos 29 professores numa representação de 14,5% do total de 200 professores de 2012

As habilitações académicas dos professores de História representadas na amostra de 2012, quanto ao nível técnico superior, são diversificadas. Encontram-se entre os sujeitos da amostra professores com formação em múltiplas áreas da Ciência tais como: História, Relações Internacionais, Gestão, Ciências Políticas, Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Administração, Psicologia, Antropologia, Linguística e Direito. Sucedeu que alguns dos professores não preencheram este campo no inquérito, pelo que não foi possível apurar a formação académica de todos os inquiridos.

Conforme representado no quadro 6.2, o estudo realizado com os professores de História das escolas secundárias e da formação de professores teve como objetivo identificar as habilitações académicas de cada professor inquirido dos 7 municípios de Luanda e as necessidades de introdução de temas no ensino da História que cultivem a formação da cidadania tais como: Direitos Humanos e Multiculturalidade e seus subtemas; descrever as opiniões dos professores sobre a adequação dos programas curriculares de História, e a criação e descodificação de alguns conceitos básicos de

aprendizagem integral da personalidade moral, cívica e histórica dos alunos. Dos 200 professores foram identificados 79 com o ensino médio concluído; 59 com o bacharelato; 46 licenciados em diferentes áreas; 3 mestres; e 13 casos não identificados.

Quadro 6.1 Habilitação académicas/profissionais de professores inqueridos 2012.

Habilitações Académicas	Municípios de Luanda								%
	Luanda	Cacuaco	Icolo Bengo	Kissama	Belas	Viana	Cazenga	Total	
Ensino Médio	16	29	9	7	5	8	5	79	39,5
Bacharelato	15	16	3	1	4	12	8	59	29,5
Lic. Hist	12	2	0	0	2	1	1	18	9
... Psicologia	2	0	0	1	1	0	0	4	2
... Relações Internacionais	1	0	0	0	2	0	0	3	1,5
... Filosofia	1	1	0	0	1	0	0	3	1,5
... Sociologia	4	0	0	0	0	1	0	5	2,5
Direito\	1	0	0	0	0	0	1	2	1
.... Pedagogia	2	0	0	0	1	0	0	3	1,5
... Ciências Políticas	1	0	1	0	1	0	0	3	1,5
... Línguas	0	0	0	0	0	1	0	1	0,5
... Antropolo	0	0	0	1	0	0	0	1	0,5
... Gestão	0	1	0	0	1	0	1	3	1,5
Mestrado	0	3	0	0	0	0	0	3	1,5
Não Identificado	3	4	0	0	0	3	3	13	6,5

Para atingir os objetivos delineados recorreu-se à estratégia de recolha de dados relativos a cada indivíduo e seu respetivo ciclo de estudos, dado que os elementos recolhidos permitem perspetivar a representatividade ao nível da imagem global “conforme à que seria obtida interrogando o conjunto da população” (Quivy, 2008:161).

A identificação das instituições escolares onde lecionam os professores inquiridos foi estipulada como prioridade no estudo realizado. Identificou-se identicamente a quantidade de escolas existentes nos municípios e procurou-se uma proporcional participação dos professores inquiridos, em função dessas mesmas escolas e municípios. Tal equacionou-se no sentido de que seja proporcionada uma perspetiva futura quanto à continuidade do estudo, em moldes comparativos, dado que o seu ponto de partida é conhecido mas o percurso é longo e uma incógnita. O interesse em gerar e

fomentar o hábito da participação ativa dos professores em trabalhos de investigação, no âmbito do ensino da História, possibilita o progresso desta atividade e constitui-se uma mais-valia para a constituição de um ensino de qualidade.

Quadro 6.2 Relação de escolas do 1º, 2º ciclo Secundário, IMNE e Magistério Primário existente na província de Luanda e participantes no inquerito.

Município	Ensino secundário				Médio Formação Professores				Primário e 1º ciclo		Primário, 1º e 2º ciclo do		1º e 2º ciclo do	
	1º ciclo		2º ciclo		IMNE		Magistério Primário		do ensino sec.		ensino sec.		ensino sec.	
	E.E	E.I	E.E	E.I	E.E	E.I	E.E	E.I	E.E	E.I	E.E	E.I	E.E	E.I
Samba	5	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maianga	7	4	4	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Ingombota	2	2	2	2	1	1	1	1	4	3	0	0	0	0
Sambizanga	5	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0
Rangel	7	5	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Kilamba Kiaxe	4	3	4	1	0	0	0	0	7	4	1	1	0	0
Cazenga	8	4	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cacuaco	5	3	4	0	0	0	0	0	9	7	1	0	1	0
Viana	8	5	4	0	0	0	0	0	27	8	0	0	0	0
Icolo e Bengo	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7	3	2	0	0
Kissama	1	1	1	1	0	0	0	0	5	4	0	0	0	0
Total	52	32	27	6	2	1	1	1	48	34	5	3	3	0

E.E – Escolas Existente no município

E.I – Escolas participantes do Inquerito

O quadro 6.2 representa um estudo relacionado com as escolas do 1º, 2º ciclo do ensino secundário, o IMNE e a escola do Magistério primário da província de Luanda cujos professores participaram do inquérito. Das 52 escolas do 1º ciclo, 32 escolas tiveram participação; no 2º ciclo secundário, 6 escolas participaram das 27 existentes; das escolas do ensino médio, das 2 do instituto médio normal de educação existentes na província de Luanda, apenas 1 participou do inquérito e a única escola do magisterio primário. Relativamente às escolas compostas por mais ciclos foram 48 escolas do ensino primário e 1º ciclo do ensino secundário, com participação de 34 escolas; 5, do ensino primário, 1º e 2º ciclo do ensino secundário, com participação de 3 escolas; e nenhuma escola do 1º e 2º ciclo do ensino secundário das 3 existentes. O estudo de participação de escolas da província de Luanda teve o resultado de 55%, representando 77 escolas dos 138 existentes do ensino secundário e da formação de professores.

A elaboração dos instrumentos de observação foi orientada pelo princípio da observação direta dos fenómenos em estudo, no âmbito das metodologias das Ciências Sociais. As hipóteses do plano da presente tese constituíam a base fundamental e global para todas as previsões equacionadas. Esta tarefa foi sustentada por encontros

preliminares com os colegas professores e ocorreu previamente à construção do instrumento de observação utilizado. Para, com rigor, aferir o resultado de diagnóstico empírico, procedeu-se, então, posteriormente à construção de um instrumento de observação indireta que fosse de encontro aos sujeitos participantes e, consequentemente, ao objeto de estudo. Assim, elaborou-se um guião de questões compatíveis com a pertinência das hipóteses teóricas apresentadas no projeto da tese, definidas com o recurso às informações adequadas e necessárias que incidissem no assunto em estudo. Após um estudo avaliativo dos presumíveis resultados desejados, optou-se pela conceção de um esquema de inquérito através de um questionário.

O método de inquérito por questionário foi utilizado para diagnosticar a realidade da situação educacional angolana, mais concretamente quanto à educação histórica e, consequentemente (Cf. Rúsen, 2010), para a cidadania. Este vértice constitui-se, de acordo com o previamente exposto e como a posteriormente se aludirá, uma importante tarefa para o bem no exercício da democracia, escolhida pelo Estado angolano em 1992 e decretada em 2001, mas que na realidade pouco tem sido exercida ao nível dos currículos escolares de História, desde 2004.

A opção pela realização do estudo no seio do corpo docente considera-se mais adequada por serem estes os formadores e educadores mais orientados para as questões da sociedade, prevendo-se o intuito de, num momento posterior, expandir a discussão da matéria em análise. Foram elaboradas questões, pré-codificadas, com base no pressuposto de “que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas” (Quivy, 2008:188), e determinou-se a administração direta do instrumento, pelo que o mesmo foi preenchido pelo próprio inquirido. Este método pode acarretar vantagens, se utilizado com um conjunto de inquiridos desejados, porém é certo que num trabalho científico deste foro a representatividade nunca é absoluta, havendo sempre uma possível margem de erro. Não obstante, este método apresenta um conjunto de limites e problemas que, neste caso concreto, poder-se-á prender com a superficialidade de algumas respostas que não permitam o reconhecimento da conceção ideológica profunda do inquirido e que resultem em simples descrições desprovidas de elementos de compreensão cruciais sobre o assunto em investigação.

O questionário elaborado para este inquérito teve como objectivo auscultar a opinião dos professores sobre as temáticas da multiculturalidade e direitos humanos.

Para alcançar este outro objetivo, a coleta de dados foi feita individualmente ou seja cada professor respondeu as perguntas do questionário individualmente.

Face aos objetivos da análise foram selecionadas elementos completos de modo a corresponder com unidades de registos designadamente *a palavra*. Neste sentido, Bardin (2009) considera que é possível testar as unidades de registo e de contexto em pequenas amostras, a fim de que nos asseguremos que operamos com os instrumentos mais adequados (cf. a figura 6.2).

Figura 6.2 - Categoria E, F e G - Cazenga

Nº	8/E - Quando se fala de Direitos Humanos o que significa?	9/F - Quando se fala de Multiculturalidade o que significa?	10/G - Que benefícios pode produzir o estudo das temáticas dos Direitos Humanos e da Multiculturalidade no ensino da História em Angola.
1	Todos devem ter acesso a educação	Respeito e conservação a todas as culturas	DH: informação sobre a importância da educação e formação; M: informação sobre os hábitos e costumes do povo angolano
2	-----	Existência de várias culturas em Angola...	perdão dos irmãos desavindos de longos tempos de guerra
3	Direitos inerentes a vida	-----	-----
4	direito a vida ; a identidade; a educação; a saúde; a habitação	conjunto de culturas	enriquece o estudo da disciplina
5	respeito	-----	-----
6	direitos naturais das pessoas invioláveis	respeito dos hábitos e costumes	proporciona hábitos de convivência humana, salutar e solidariedade
7	liberdade de expressão; interação entre as sociedade; harmonia na interligação; comunicação social; ambiente saudável	várias culturas	-----
8	direito a formação; a emprego; a um salário condigno	vários hábitos e costumes	abre horizontes
9	direito a habitação; a segurança social; alimentar; proteção a criança, a mulher	diversidade culturais	recuperação dos valores morais, paz e justiça
10	conjunto de normas sobre a vida; respeito do homem pelo homem	integração cultural	respeito pelos direitos e deveres do cidadão
11	respeitar todas as pessoas	várias culturas	permite a integração da sociedade
12	respeito ao outro ; direitos do cidadão	-----	aprofunda os estudos da História de Angola
13	respeito pela vida humana	mistura de culturas	incentiva o amor e o respeito das outras culturas
14	direito a saúde; privacidade; democracia	reconhecer os antepassados de África; não a globalização	(re)conhecer as culturas, hábitos e costumes
15	paz; igualdade de direitos, de liberdade; e de justiça	todas as culturas	tranquilidade as pessoas
16	direitos iguais	muitas culturas	educação, instrução e ensino
17	cultura histórica	-----	conhecer a cultura de Angola, a periodização da história
18	direitos e deveres do homem	conhecimento da vida cultural	progressos no desenvolvimento do ensino da história cultural
19	respeito	diversidade de culturas; respeito pelo outro	respeito pelas origens étnicas de Angola independentemente da sua diversidade

As regras de enumeração consiste no modo de contagem. Como pode ser observado na figura 6.3 e segundo o que a lista de referência demonstra existe neste

caso três normas que obtiveram diversos tipos de enumeração⁵⁸, tal como se segue neste exemplo: E, F e G. A frequência foi a medida utilizada, mas no seio de uma só classe encontram-se dois níveis de intensidade, por exemplo:

E1 = 3

E2 = 6

F1 = 3

F2 = 8

G1 = 0

G2 = 3

Deste modo cada elemento aparece com a seguinte medida de intensidade:

E = 9

F = 11

G = 3

Figura 6.3 - Categoria E, F e G – Cazenga

Nº	8/E – Quando se fala de Direitos Humanos o que significa?	9/F - Quando se fala de Multiculturalidade o que significa?	10/G – Que benefícios pode produzir o estudo das temáticas dos Direitos. Humanos e da Multiculturalidade no ensino da História em Angola.
1	Direitos inerentes a vida respeito	Respeito e conservação a todas as culturas	Existência de várias culturas em Angola respeito pelos direitos e deveres do cidadão
2	direito a vida respeito do Homem pelo Homem	respeito dos hábitos e costumes	conjunto de culturas
3	conjunto de normas sobre a vida		várias culturas
4			diversidade culturais

A medida de intensidade em cada elemento desenvolveu-se por uma análise qualitativa sendo que as mensagens extraídas do inquérito veio a “funcionar sobre corpus reduzidos e estabeleceu-se categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis” (Bardin, 2009:141).

Bardin (2009) considera a categorização uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por agrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são “rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse

⁵⁸ Para melhor compreensão das categorias ver preâmbulo anexo 31.

efectuado em razão das características comuns destes elementos” (ibid, pág. 145). Na sua dimensão organizacional a categoria “é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- o inventário: isolar os elementos;
- a classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.

Este método permitiu percorrer um campo impírico conceptual através da qual pretendeu-se obter um conjunto de categorias com qualidades que se distinguísse segundo a visão de Bardin em:

- exclusão mútua: as categorias são construídas e classificadas apenas em um elemento de modo a não existir ambiguidades no momento dos cálculos;
- homogeneidade: baseado num único princípio de classificação e que deve governar a sua organização ou seja num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise;
- pertinência: porque o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens;
- objetividade e a fidelidade: é ainda hoje considerado como um dos princípios muito importante. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises;
- produtividade: quando um conjunto de categorias é produtivo, fornece resultados férteis e índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.

Em análise, este padrão conceptual permite alinhar os conteúdos dos instrumentos de investigação aplicado com o objetivo de produzir um quadro conceptual de orientação no estudo dos Direitos Humanos e da Multiculturalidade no ensino da História. Procurou-se instituir o princípio de estudo metodológico baseado na teoria de Bardin e o fenómeno investigado pode contribuir para o desenvolvimento de um estudo relevante, amplo e cruzado nos currículos de ensino geral e da formação de professores de Angola.

O presente estudo procura mostrar como os professores de História percebem a problemática da educação para a cidadania através da análise dos programas curriculares do ensino da História a partir do inquérito por questionário, um instrumento produzido e aplicado unicamente em 2012.

A análise de conteúdo das respostas ao questionário foram baseadas em sete categorias e de subcategorias.

- Apreciação dos programas de ensino de História:

- Objetivos.
- Conteúdos.
- Organização temática do programa.
- Utilidade dos conteúdos para a educação histórica.
- Tratamento equitativo do género (masculino e feminino).
- Abordagem dos elementos culturais angolanos.
- Perspectiva de uma educação para a paz.
- Incentivo à intervenção e criatividade do professor.
- Promoção de estratégias inovadoras nas aulas.

- Indicação de quatro palavras ou conceitos que podem fazer parte do conteúdo dos programas de História orientado para a educação para os direitos humanos e a multiculturalidade.

- Como classifica a aplicação das temáticas sobre os direitos humanos e a multiculturalidade para os programas de ensino de História:

- Pouco necessário.
- Necessário.
- Muito necessário.
- Urgente e necessário.
- Existem outras necessidades.
- Não tenho opinião.

- Existem outras necessidades educativas para o ensino da História, menciona três das prioridades?

- Quando se fala de Direitos Humanos, o que é que isso significa?

- Quando se fala de Multiculturalidade, o que é que isso significa?

- Que benefícios pode produzir o estudo das temáticas dos Direitos Humanos e da Multiculturalidade no ensino da História em Angola?

A conclusão final deste estudo esta demonstrado nos resultados do inquérito que se pode observar no subtema a seguir.

2- Resultados

O ciclo de encontros para auscultação da pertinência do programa curricular do ensino da História ao nível dos I e II Ciclos do Ensino Secundário, realizou-se na província de Luanda entre 28 de Fevereiro e 29 de Março de 2012, tendo decorrido ao longo de em várias sessões e reunido os professores de História desta circunscrição. Estes encontros tiveram como objetivo global refletir e apresentar contributos no âmbito dos conteúdos e do ensino das matérias abrangidas pela disciplina de História, em Angola. O objetivo específico consistiu na transmissão da conceção de que a transmissão dos conteúdos e a aprendizagem ao nível da História, definidos na educação para a formação da pessoa e para o exercício de uma boa cidadania, devem consubstanciar o cerne das preocupações de uma educação em prol de uma sociedade que se quer contemporânea.

Os professores, provenientes de múltiplas escolas da província de Luanda, após tomarem conhecimento da síntese de conteúdos focalizada em estudos sobre o ensino de História em Angola – designadamente do balanço enquadrado na nossa obra de mestrado sobre História e Educação visando o período 1975-2009 bem como perspectivas futuras tiveram então oportunidade de analisar com profundidade a temática. A síntese dos referidos conteúdos consistiu na sistematização elementar e evolutiva dos conteúdos dos programas curriculares de História e da historiografia angolana como sustentação para o ensino da disciplina, incidindo ainda sobre as potencialidades da transversalidade do programa curricular. Todos estes critérios concorrem para que se verse uma educação histórica direcionada para a formação do Homem enquanto pessoa e cidadão do mundo.

No que concerne ao segundo momento do encontro, ele foi dedicado ao preenchimento dos inquéritos subordinados à problemática “diagnóstico sobre necessidade de temas transversais no ensino da História” e mais concretamente alusivos aos temas dos Direitos Humanos e da Multiculturalidade. O recurso a este instrumento teve como objetivo promover a reflexão sobre temáticas que geram impacto na sociedade, através da utilização de conteúdos programáticos de História, tanto nas aprendizagens dos alunos bem como ao nível do ensino dos professores do ciclo secundário.

Os seminários metodológicos organizados pelas escolas, com a finalidade de aperfeiçoar os conhecimentos dos professores, merecem maior atenção quanto à sua orientação e realização, dado que quando bem definidos representam uma mais-valia para a qualidade de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Atentando na concreta realidade social e educativa, tais iniciativas deverão ser construídas e implementadas equacionando-se concomitantemente a avaliação do seu impacto na atividade diária do professor. Os conhecimentos científicos dos professores assume-se vital, quer tal suceda por iniciativa pessoal quer com o incentivo das instituições de educação, que procuram avaliar as suas competências (Fonte: É própria). Neste âmbito, a troca de experiências entre colegas e mesmo com investigadores científicos possibilita indubitavelmente uma melhoria do ensino, no caso concreto ao nível da disciplina de História, que se pretende que assente na construção de uma educação escolar e social direcionada para a boa cidadania. Os encontros com professores, realizados em localidades pertencentes à circunscrição de Luanda – Cacuaco, Cazenga, Viana, Belas, Kissama e Icolo e Bengo, com o intuito de promover a melhoria da qualidade do ensino da História, visaram essencialmente a formação contínua dos professores desta disciplina curricular atentando nos novos horizontes científicos que se evidenciam quanto ao ensino da disciplina. Esta atividade científica procurou relevar a iniciativa da investigação histórica para o ensino da História, que se consubstancia a base para a capacidade e competência do docente bem como para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os inquéritos preenchidos nestes encontros foram recolhidos e ordenados, tendo-se procedido à construção de uma base de dados. Analisaram-se então as informações recolhidas de modo a identificar a sua correspondência com as hipóteses definidas no projeto de investigação. O ensino da História, como parte da educação histórica, constitui-se um direito de todos os cidadãos e configura-se indubitavelmente um contributo essencial para o desenvolvimento do indivíduo, assumindo a maior importância no exercício do direito à Cultura, à Paz e ao Progresso, em qualquer sociedade.

Quadro 6.3 Relação das escolas cujo professores participaram do encontro

Município	Escolas participantes	Total
Luanda (Ingombota, Rangel e Sanbizanga)	2031; 3018; 3024; 3026; 3028; 3029; 3030; 3032; 4019; 4021; 4028; 5007; 5010; 5031; 5032; 5034; 5035; NJinga Mbandi.	18
Luanda (Maianga, Samba)	1008; 1015; 1030; 2003; 1023; 1024; 1038; 2032; 2033; IMEL; Alda Lara; ICRA; Magistério Primário.	13
Viana	9002; 9016; 9018; 9019; 9026; 9029; 9037; 9061; 9070; 9087; 9089; 9095; 9105; 9129; 9134.	15
Cacuaco	4001; 4002; 4007; 4010; 4015; 4018; 4019; 4025; 4027; 4032; 4033; 4041; 4046; 4047; 4050; 4053; 4055; 4056; 4057; 4058; 4061; 4066; 4069; 4070; 4074; 4075; 4077; 4080; 4084; 4085; 4087;	31
Icolo e Bengo e Kissama	6001; 6064; 6515; 6518; 6525; 6528; 6531; 6534; 6558; 7020; 7023; 7024; 7025; 7026; 7027; 7028; Rural Cidadela Jovem do Sucesso.	17
Belas (Kilamba Kiaxe)	1034; 6003; 6018; 6023; 6025; 6026; 6028; 6030; 6037; 6043; 9016.	11
Cazenga	7012; 7029; 7049; 7043; 7049; 7050; 7053; 7056.	8

O inquerito foi aplicado no período em que a divisão administrativa dos municípios foi designado por freguesia.

A reforma administrativa de 2011 de Angola alargou a área territorial da província de Luanda passando a constituir-se por sete municípios, respetivamente: Luanda, Cacuaco, Cazenga, Belas, Viana, Icolo e Bengo e Quiçama. O município de Luanda passa a integrar os antigos municípios da Ingombota, Maianga, Rangel, Sambizanga, Kilamba Kiaxe e Samba (cf. Lei nº 29/11, de 1 de setembro - Angola, 2011:4128). No entanto comparando as escolas participantes do inquerito e analisado os quadros 6.1 e 6.1 pode-se depreender que as novas designações atribuídas as escolas e a integração de uma e outras escolas a novos municípios então criados terão criado nos professores a confusão de conhecer identificar as escolas a que pertence nos instrumentos de inquérito por eles preenchidos.

Conforme representado no quadro 6.3, o estudo realizou-se com a participação de cento e treze escolas de todos os distritos/municípios da província de Luanda, representadas por duzentos professores de História.

Foram detetado alguns problemas na compreensão do inquerito tais como: no município do Cacuaco identificaram-se professores com deficitária capacidade de expressão escrita. Em Viana, foram patentes as dificuldades por parte dos professores

quanto à interpretação lógica e à correspondência entre perguntas e respostas. Procedendo-se à análise dos inquéritos dos professores destes municípios constataram-se muitas respostas controversas, que aparentemente não evidenciavam a atenção reflexiva expetável por parte de um professor, pelo que se assume a necessidade de realizar estudos no sentido de averiguar a preparação e motivação pessoal e científica dos docentes. Cada questão do questionário está associada a várias categorias, que decodificadas evidenciam a atitude do indivíduo inquirido face ao conhecimento dos temas abordados. Verificou-se que o corpo docente da disciplina de História é tendencialmente constituído por jovens com idades compreendidas nos intervalos entre os vinte e seis e os trinta anos (26-30) e entre trinta e seis e os quarenta anos (36-40), sendo que os professores com idades compreendidas entre os cinquenta e seis e os sessenta (56-60) anos de idade representam uma faixa etária já quase inexistente. A idade limite inferior de professores inquirido foi de 22 anos e a superior, de 58 anos. Neste quadro, é importante a identificação das faixas etárias que se verificam quanto aos professores (nomeadamente a prevalência daqueles com mais tempo de docência e currículos profissionais mais ricos), no sentido de criar uma reserva de formadores e possíveis supervisores para disciplinas específicas, contemplando ainda a formação de grupos de conselheiros, que em tarefas de construção de currículos sejam chamados a colaborar.

Quadro 6.4 Amostra dos professores inqueridos por idade

Distrito	Idade									
	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	NI	Total
Luanda	1	5	6	14	12	11	5	1	3	58
Cacuaco	3	18	11	7	7	1	3	1	4	55
Icolo e Bengo	2	6	2	0	1	1	1	0	0	13
Kissama	2	0	1	2	3	1	0	0	1	10
Belas	1	3	5	4	1	4	1	0	0	19
Viana	2	8	4	7	3	0	1	0	1	26
Cazenga	1	1	3	5	0	7	0	0	2	19
Total	12	41	32	39	28	25	11	2	11	200

Dos duzentos professores de História inquiridos, cento e dezassete (117) são do sexo masculino e oitenta e duas (82) do sexo feminino e um caso de sexo não identificado (ver 6.5).

Quadro 6.5 Distribuição dos professores inqueridos por género e distritos da provincia de Luanda

Distrito	Género		
	H	M	NI
Belas	10	9	0
Cacuaco	40	15	0
Cazenga	13	6	0
Icolo Bengo	9	4	0
Kissama	7	3	0
Luanda	25	32	1
Viana	13	13	0
Subtotal	117	82	1

Estes números foram traduzidos percentualmente, em função do género, tendo-se elaborado um quadro ilustrativo desta representatividade – no total dos inquiridos cinquenta e oito e meio por cento (58,8%) são homens e quarenta e um por cento (41,2%) mulheres. A margem de diferença da representação do género quanto às professoras inquiridas foi em dezassete e meio por cento (17,6%) inferior à dos professores. Esta margem, relativamente aproximada, evidencia uma equidade representativa do género, quanto à participação das professoras e professores, na amostra, e face ao reflexo das suas opiniões.

Dos 200 professores participantes no inquérito, treze (13) não identificaram as suas habilitações académicas e profissionais. Quanto ao município do Cacuaco, de onde provem o maior número de professores de História inquiridos, vinte e nove (29) professores têm como habilitações o ensino médio, dezasseis (16) o bacharelato, apenas dois (2) concluíram uma licenciatura em História e três (3) professores efetuaram mestrado.

Quadro 6.6 Representação da masculinidade dos professores de História no Subsistema do Ensino Geral na província de Luanda

Escola	Municípios	Corpo docente			OBS
		M	F	MF	
I Ciclo	Luanda	141	100	287	^{a)}
	Cacuaco	59	16	75	
	Icolo e Bengo	-	-	9	
	Kissama	6	1	7	
	Belas	-	-	78	
	Viana	81	47	128	
	Cazenga	60	30	90	
II Ciclo	Luanda	x	X	X	
	Cacuaco	x	X	X	
	Icolo e Bengo	x	X	X	
	Kissama	x	X	X	
	Belas	x	X	X	
	Viana	x	X	X	
	Cazenga	x	X	X	
Magistério Primário	Ingombota	0	1	1	
IMNE (Garcia Neto)	Ingombota/Cazenga	5	4	9	
IMNE (António Jacinto)	Cazenga	5	0	5	

^{a)} No 1º ciclo~, não foram identificados a representação da masculinidade e feminina do corpo docente dos municípios do Rangel, Belas e, Icolo e Bengo, registrando-se apenas .

No município que surge em segundo lugar em função do número de inquiridos quanto à sua proveniência, Luanda, dezasseis (16) professores indicaram terem completado o ensino médio e quinze (15), um bacharelato. No entanto, refira-se que foi Luanda, entre os sete municípios da província de Luanda, que evidenciou o maior número de professores inquiridos com licenciatura em História, num total de doze (12) professores com formação específica na disciplina.

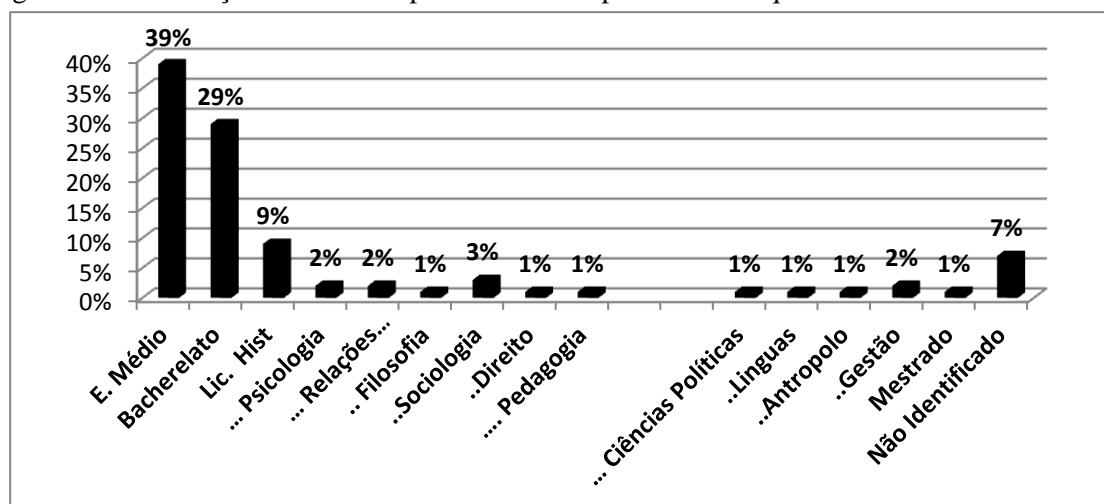
Em suma, a província de Luanda apresenta um corpo docente muito diversificado quanto à sua formação académica, sendo que setenta e nove (79) dos professores concluíram o ensino médio, cinquenta e nove (59) efetuaram o bacharelato e encontram-se a frequentar o ensino superior, três (3) obtiveram o grau de mestre e os restantes realizaram uma licenciatura em diversas áreas científicas. Entre os quarenta e oito (48) professores de História licenciados em diversas áreas, apenas dezoito (18) são licenciados em História, o que corresponde trinta e sete porcentos do total dos professores inqueridos.

Quadro 6.7 Habilitação académicas/profissionais de professores participantes ao inquerito

Habilitações académicas		Município							Total
		Belas	Cacuaco	Cazenga	Icolo e Bengo	Kissama	Luanda	Viana	
Ensino Médio		5	29	5	9	7	16	8	79
Bacharelato		4	16	8	3	1	15	12	59
Licenciatura s	História	2	2	1	0	0	12	1	18
	Psicologia	1	0	0	0	1	2	0	4
	Relações Inter	2	0	0	0	0	1	0	3
	Filosofia	1	0	0	0	0	1	0	2
	Sociologia	0	0	0	0	0	4	1	5
	Direito	0	0	1	0	0	1	0	2
	Pedagogia	1	0	0	0	0	2	0	3
	Ciên. Polít	1	0	0	1	0	1	0	3
	Línguas	0	0	0	0	0	0	1	1
	Antropolo	0	0	0	0	1	0	0	1
	Gestão	2	0	1	0	0	0	0	3
Mestre		0	3	0	0	0	0	0	3
Formação Não Identificada		0	4	3	0	0	3	3	13
Professor Não Identificados									1
Total		17	54	19	13	10	58	26	200

O gráfico da figura 6.4 representa os cálculos em percentagem da distribuição da formação académica ou profissional dos professores de História expressando que os mais de 50% das escolas da província de Luanda possuem professores com habilitações literárias o ensino médio (39%) seguido do bacharelato (29%), numa amostra de 200 professores do ensino secundário. Porém até inícios de 2012, 9% de professores de História eram licenciados a História.

Figura 6.4 Habilitação académicas/profissionais de professores inquiridos em 2012.



Verificou-se ainda que o tempo de docência da disciplina de História, entre os inquiridos, varia entre um a três anos (1-3), no caso de quarenta e três (43) dos professores, e entre quinze e dezanove anos (15-19), relativamente a trinta e dois (32) dos professores. O total dos professores inquiridos com mais de vinte e cinco (25) anos de docência da disciplina de História corresponde a nove (9). O quadro comparativo que se segue leva a compreender que os professores de História têm como atividade docente não permanente ou seja transitória, sendo que encontra-se maior número com pouco tempo de docência.

Quadro 6.8 Tempo de docência dos professores de História

Distrito	4 - Tempo de docência na disciplina de História								
	-1 ano	1-3 anos	4-6 anos	7-9 anos	10-14 anos	15-19 anos	20-24 anos	+25 anos	NI.
Luanda	3	8	7	10	4	11	10	5	0
Cacuaco	10	10	9	9	10	5	2	0	0
Icolo Bengo	4	7	0	2	0	0	0	0	0
Kissama	3	2	2	1	0	2	0	0	0
Belas	1	5	3	3	0	4	1	2	0
Viana	1	9	4	5	3	4	0	0	0
Cazenga	1	2	2	2	3	6	1	2	0
Total	23	43	27	32	20	32	14	9	0

O conhecimento aprofundado do programa letivo da disciplina de História assume-se essencial para que o professor leccione as suas aulas com base num método estudado e previamente delineado. Se, por um lado, os professores se preocupam em estudar os conteúdos do programa de ensino com vista a uma eficiente e bem-sucedida aprendizagem dos alunos, patente nos objetivos preconizados pelo Estado, por outro esse estudo deverá ocorrer também ao nível das suas competências. Neste sentido, a sua capacidade, o domínio e a aplicação efetiva dos conhecimentos obtidos na formação inicial, bem como um investimento contínuo e a idoneidade profissional do professor contribuem para a devida formação do aluno, numa perspectiva abrangente e integral. Assim, o professor será capaz de avaliar e contribuir simultaneamente não somente para a melhoria das políticas educativas mas também para a construção do currículo escolar da disciplina que leciona e ainda da aplicação do programa no contexto da aula.

Quanto ao presente estudo, foi evidente uma apreciação positiva dos objetivos dos programas de ensino de História, por parte dos professores, tendo 48% dos participantes (96) assinalado a classificação de satisfaz e 33% (67) satisfaz pouco (quadro 6.7). Algumas interrogações podem emergir face aos valores de classificação verificados através da análise dos inquéritos realizados, sendo que existe pouca margem de diferença entre as opiniões dos professores, que consideram ter um programa curricular satisfatório. O resultado contrário verifica-se relativamente aos conteúdos dos programas de História. No que concerne a este item, a maioria dos inquiridos, num total de 80 professores, cuja representatividade percentual é de 40%, considera que os conteúdos previstos nos programas curriculares satisfazem pouco; um total de 74 professores, 37% dos inquiridos, indica que estes conteúdos são satisfatórios. O mesmo sucede quanto à organização temática do programa, que a maioria dos professores inquiridos afirma satisfazer pouco os interesses do ensino e os objetivos da educação para a cidadania. Quanto a este tópico, 76 docentes, a maioria dos professores que corresponde a 38%, respondem negativamente, e 73 professores, 36,5%, respondem positivamente afirmando que a organização dos conteúdos satisfaz os critérios considerados (quadro 6.7). Os 79 professores provenientes de Luanda, perfazendo 39,5% do total da amostra, consideram positiva (satisfaz) a utilidade dos conteúdos do programa no âmbito do ensino da História; por outro lado, 62 professores que compõem a amostra, 31%, consideram que satisfaz pouco, refletindo-se, portanto, uma pequena e pouco expressiva diferença proporcional entre ambas as apreciações (figura 6.7). Tais

dados permitem inferir que os programas curriculares de História carecem de uma melhoria acentuada ao nível da educação histórica e para a cidadania.

Quadro 6.9 Apreciação dos professores de História de Luanda aos programas de ensino de História do ensino secundário

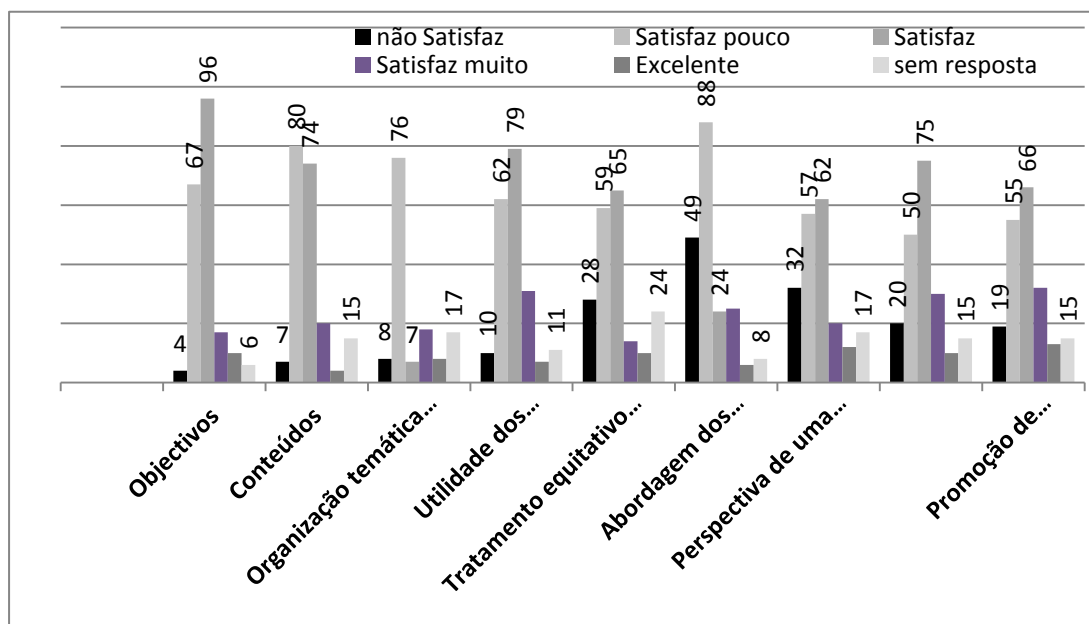
	não Satisfaz	Satisfaz pouco	Satisfaz	Satisfaz muito	Excelente	sem resposta
Objectivos	4	67	96	17	10	6
Conteúdos	7	80	74	20	4	15
Organização temática do programa	8	76	7	18	8	17
Utilidade dos conteúdos p/ educação histórica	10	62	79	31	7	11
Tratamento equitativo do género	28	59	65	14	10	24
Abordagem dos elementos culturais angolanos	49	88	24	25	6	8
Perspectiva de uma educação para paz	32	57	62	20	12	17
Incentivo à intervenção e criatividade do professor	20	50	75	30	10	15
Promoção de estratégias inovadoras nas aulas	19	55	66	32	13	15
Total	177	594	614	207	173	128

A análise dos resultados que emergem dos inquéritos, preenchidos pelos professores, quanto a uma abordagem equitativa dos géneros nos conteúdos dos programas de ensino de História, traduz-se em várias hipóteses – possivelmente numa lacuna ao nível da interpretação sobre as questões do género, ainda pouco ou nada apresentadas e estudadas. Neste sentido, é possível verificar que os resultados do inquérito apontam para a satisfação dos professores inquiridos relativamente a este assunto, embora na verdade os programas do ensino secundário muito pouco apresentem acerca deste tema, sob a forma de conteúdos ou sugestões teóricas históricas. Assim, 65 professores, representando a maioria dos inquiridos (32,5%), consideram satisfatória a abordagem do tratamento equitativo do género. Porém, 59 professores (29,5%) consideram que satisfaz pouco.

Ao referir-se sobre a questão do género neste estudo recorre-se como temática que pode ser estudado nos programas curriculares de ensino da História. A introdução

desta temática tem como objetivo despertar nos alunos o valor e o respeito a atribuir, na diferenciação das pessoas por sexo, os mesmos direitos de igualdade e oportunidade para o seu desenvolvimento. Ao longo deste estudo foram apresentados resultados que refletem a participação do género, a sua distribuição por municípios da província de Luanda e o quadro geral do género ao nível da educação na província de Luanda e de Angola. A insistência na explicitação deste assunto refere ainda aos resultados do inquérito e a realidade do mesmo integrado nos programas curriculares do ensino secundário, cujo o objetivo consiste em integrar conteúdos sobre o género de modo transversal nas aprendizagens para uma educação histórica sobre o género nos alunos do ensino secundário. O estudo aponta esta probabilidade quando 28 professores (14%) respondem não satisfaz e 59 (29,5%), satisfaz pouco. Se adicionar estes dados pode obter-se 87 (43,5%) professores que consideram negativo e apresentam insatisfação e consideram positivo e apresentam satisfação um total de 89 (44,5%) professores ao tratamento do género nos programas curriculares do ensino secundário. Ainda estes dados são testados com 24 (12%) professores que não responderam ao inquérito o que faz observar abstenções quanto o assunto tratado, cuja causa pode ser porque não reconhece o tratamento destas questões nos programas ou ainda não compreende a abordagem deste assunto.

Figura 6.5 Apreciação dos professores de História de Luanda aos programas de ensino de História do ensino secundário

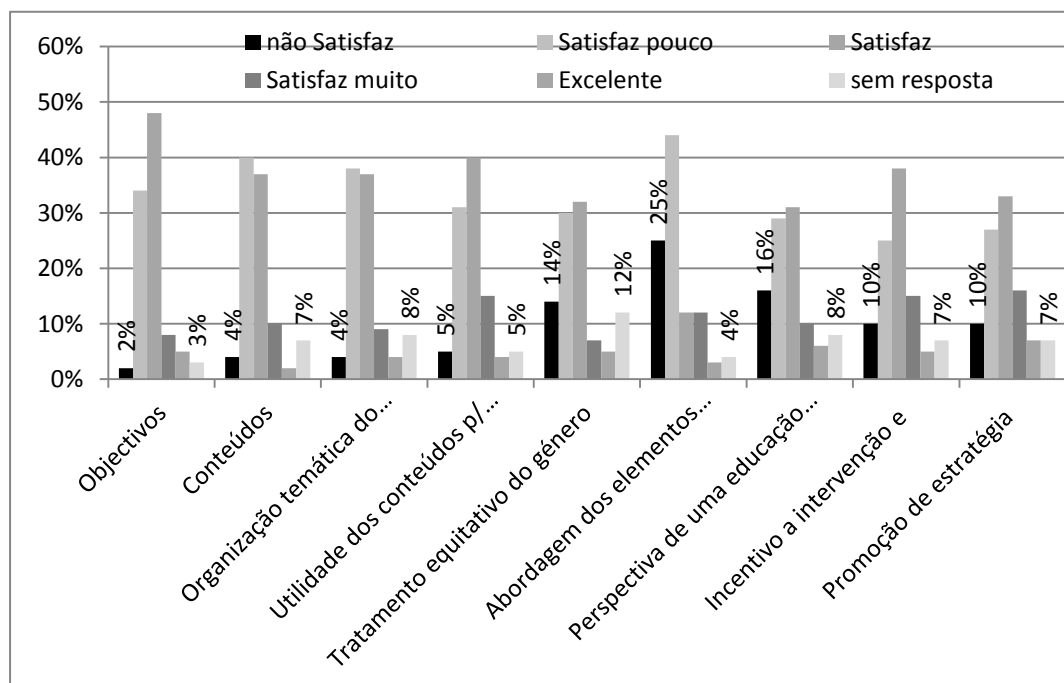


Nota-se uma diferença muito mínima (01%) entre a insatisfação e a satisfação dos professores no resultados do inquérito. É necessário a inclusão destes conteúdos nos

programas de formação contínua e do Subsistema do ensino geral através do uso da História nos programas de formação de professores nas escolas do Magistério Primário, Instituto Médio Normal de Educação e Institutos superiores das Ciências de Educação. A sensibilização dos professores de História do ensino secundário no estudo deste tema e conteúdos e a sua familiarização pode contribuir para o respeito pelo género humano e seu papel no desenvolvimento das sociedade.

Outra hipótese se pode gerar questões se associarmos estes resultados à ausência de resposta por parte de 24 inquiridos (fig.6.6). Tal traduz-se na abstenção da manifestação de opinião quanto à temática. Equaciona-se que um contacto dos professores com os temas e conteúdos referentes às questões de género aquando da sua formação inicial e mesmo ao longo da sua formação contínua teria proporcionado que um número elevado de docentes pudesse contribuir para um melhor estudo e avaliação do programa sobre o referido tema, vindo a permitir que se concluísse o que de fato se constata no programa – que poucos ou nenhuns conteúdos relativos ao tratamento equitativo quanto ao género são visados na disciplina de História.

Figura 6.6 Apreciação dos professores de História de Luanda aos programas de ensino de História do ensino secundário



A abordagem dos elementos culturais angolanos nos programas de ensino de História foi avaliada por 88 professores, (44%), como satisfazendo pouco quanto às

obrigações do ensino, considerando 49 professores, (24,5% dos inquiridos), que a abordagem deste conteúdo nos programas curriculares de História para o ensino secundário não satisfaz. Estes mesmos indicadores, relativos aos aspetos culturais angolanos no âmbito do ensino da História em Angola ao nível do secundário, serve de alerta aos redatores dos programas curriculares de História, apelando para uma atenção inequívoca aos elementos da educação multicultural que envolvem o nosso país e para a inclusão destes temas nos referidos programas de modo estruturado e sistematizado.

Quadro 6.10 Apreciação dos programas de ensino de História do ensino secundário 1

Município	6 - Indique 4 palavras ou conceitos que p/ si podem fazer parte do conteúdo dos programas de História orientado para a educação dos direitos humanos e da multiculturalidade							
	Direitos Humanos				Multiculturalidade			
	vida	respeito	liberdade	igualdade	cultura	identidade	respeito	intercâmbio
Luanda	11	16	19	3	21	3	6	3
Cacuaco	4	12	11	12	24	4	7	0
Icolo Bengo	2	2	5	0	6	0	2	0
Kissama	2	5	2	1	6	0	2	0
Belas	5	3	4	5	16	0	2	1
Viana	2	7	7	5	13	1	3	0
Cazenga	0	4	4	1	6	0	2	0
Total	26	49	52	27	92	8	24	4

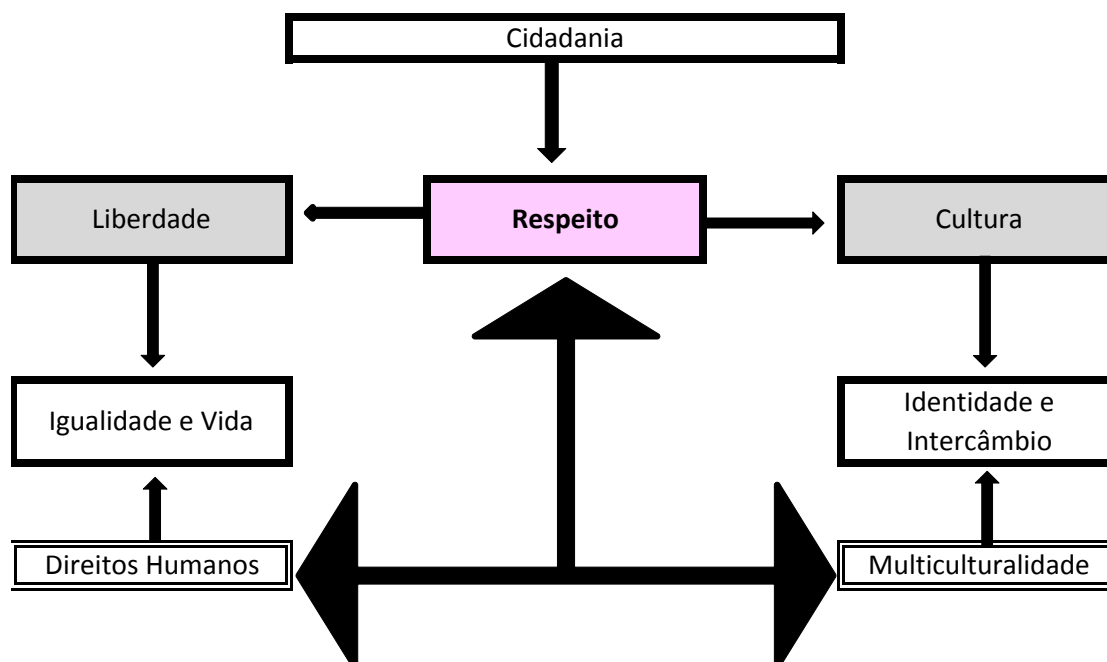
Liberdade: 1ª opção da palavra que pode fazer parte do conteúdo sobre Direitos Humanos e Multiculturalidade nos programas de História.

Respeito: 2ª opção da palavra que pode fazer parte do conteúdo sobre Direitos Humanos e Multiculturalidade nos programas de História.

Procedeu-se identicamente à identificação de palavras e/ou conceitos cuja inclusão nos programas de História do ensino secundário os docentes considerassem pertinente. Entre as palavras citadas com maior frequência selecionaram-se quatro palavras que correspondessem aos direitos humanos e um igual número relativo à multiculturalidade. Realizou-se um estudo em rede, mediante os resultados, para uma melhor interpretação e consequente escolha de um conjunto de palavras. A cada conjunto de palavras mencionado ou identificado nos inquéritos preenchidos pelos docentes atribuiu-se a designação “termo”. A aplicação destes termos caracterizou-se pela utilização de vocábulos específicos associados às terminologias dos direitos humanos e da multiculturalidade. Procurou-se então interpretar os elementos representados na fig. 6.7, dado que o termo *respeito* foi significativamente associado às

temáticas dos direitos humanos e multiculturalismo. Para a sociedade em estudo torna-se necessário considerar *respeito* enquanto palavra fundamental, a incluir no quotidiano dos cidadãos, associada à representação das duas terminologias (direitos humanos e multiculturalidade).

Figura 6.7: Aspectos de Natureza Conceptual



A análise deste estudo remete a uma profunda reflexão das noções encontradas ao longo dos resultados do inquérito aplicado a professores do ensino secundário da província de Luanda. Os conceitos básicos que configuram-se como tentativas em busca de interpretação para se fundar a cidadania angolana foram os direitos humanos e a multiculturalidade. Destes foram submetidos à análise e interpretação dos professores inquiridos tendo produzido outros como liberdade, respeito e cultura. A cidadania figura-se na liberdade das pessoas, no respeito entre elas e na elevação cultural. O exercício da liberdade e direitos humanos desenvolve-se pelo respeito da igualdade e vida entre as pessoas, assim como, o exercício da multiculturalidade desenvolve-se pelo respeito da identidade e do intercâmbio pelas pessoas. Estes ensinamentos podem ser indicados como fatores de educação para o desenvolvimento de qualquer sociedade.

A palavra *respeito* é visada em múltiplas áreas das Ciências Sociais, embora no caso concreto de Angola apenas seja abordada numa disciplina escolar, Educação Moral e Cívica. O seu uso no contexto primário do agregado familiar deve coexistir com a sua utilização ao nível da educação inicial e no contexto escolar, visto que a sua análise e

desenvolvimento assume uma enorme importância na predisposição para a formação pessoal. Enquanto princípio fundamental, subjacente às relações estabelecidas entre os diferentes indivíduos que coexistem e interagem em sociedade, o respeito deve ser fomentado no âmbito da educação e especificamente no ensino da História. O termo *liberdade* também se evidenciou pela frequência com que foi referenciado e associado aos Direitos Humanos, sendo a *cultura* o termo mais frequentemente mencionado, aludindo à multiculturalidade. Conclui-se então que os termos *liberdade* e *cultura* são ambos indicados pelos professores de História, que reconhecem a pertinência da sua inclusão nos conteúdos programáticos da disciplina, mais precisamente no âmbito da educação sobre os direitos humanos e a multiculturalidade, respectivamente (Fig. 6.7).

Foram identicamente agrupados, e enquadrados numa segunda posição, outros termos não menos importantes - no denominado grupo dos termos secundários (estabelecido de acordo com a visão do presente estudo). Os designados termos secundários são também equacionados para integrarem os conteúdos direcionados para a temática dos direitos humanos nos programas da disciplina de História. Através da análise dos instrumentos de avaliação aplicados nos diferentes distritos/municípios da província de Luanda identificaram-se os seguintes termos cuja pertinência de serem estudados no âmbito dos direitos humanos foi apontada: moral, dignidade, cidadania, religião, cultura, alimentação, saúde, educação, habitação, concórdia, solidariedade, humanismo, fraternidade, proteção, trabalho, amor, paz, diferença e personalidade. Com o mesmo intuito, quanto à integração de conteúdos relativos à multiculturalidade nos programas da disciplina de História, foram recolhidos os seguintes termos secundários: dança, harmonia, hábitos, costumes, tradições, usos, preservação, manutenção, integracionismo, união, diferença, vestuário, convivência, línguas, nação e migrações. Alguns professores consideraram ainda outras palavras ou conceitos que poderiam ser abrangidos nesses mesmos conteúdos programáticos. No presente estudo estes contributos foram integrados numa terceira categoria relativa à interpretação dos direitos humanos. Assim, por parte dos participantes em Luanda emergiram os conceitos de cinismo, lei, direito, deveres, violência, compreensão, diversidade, obrigações, constituição, hábitos, costumes, democracia, tolerância, manifestação, imparcialidade, regionalismo e herança: os participantes de Cacuaco sugeriram justiça, segurança, e os de Icolo e Bengo identificaram harmonia.

No que concerne à multiculturalidade, foram indicadas as palavras estatuto, animação, tradição, costume, autenticidade, preservação, sociedades, civilização, poligamia, circuncisão, desenvolvimento, sabedoria, diálogo, crenças, ritos, expansionismo, racismo, moda e socialização.

Em Luanda surgiram angolanidade e solidariedade; em Cacuaco, civismo; em Icolo e Bengo, globalização e pluralidade; e ainda integração, em Belas.

Quadro 6.11 Classificação dos temas de direitos humanos e multiculturalidade nos programas de ensino de História 2

Município	Direitos Humanos							Multiculturalidade						
	p.N	N	mN	uN	oN	ntO	s/r	pN	N	mN	uN	oN	ntO	s/r
Luanda	0	13	25	29	1	0	0	3	19	22	14	0	0	0
Cacuaco	1	11	16	26	1	0	0	1	2	26	24	0	0	2
Icolo Bengo	0	3	3	5	0	2	0	0	3	3	3	2	2	0
Kissama	0	1	4	4	0	1	0	0	0	7	2	0	0	1
Belas	1	1	6	10	1	0	0	0	4	9	3	0	0	3
Viana	2	12	3	6	1	2	0	1	3	12	8	0	1	1
Cazenga	0	6	10	3	0	0	0	0	2	12	3	0	0	2
Total	4	47	67	83	4	5	0	5	33	91	57	2	3	9

1ª opção - Os Direitos Humanos é um tema Urgente e Necessário ; e Multiculturalidade, Muito Necessário nos programas de História.

2ª opção - Os Direitos Humanos é um tema, Muito Necessário; e Multiculturalidade, Urgente e Necessário nos programas de História.

Os direitos humanos e a multiculturalidade foram temas selecionados para inclusão nos programas de História ao nível do ensino secundário e os estudos efetuados atestam a urgência e a necessidade de abordar conteúdos associados a ambas as temáticas nos programas curriculares de História. De facto, se ordenadas as necessidades de inclusão dos temas propostos para o ensino de História em Angola, o tema dos direitos humanos ocupam o primeiro lugar, logo seguido do multiculturalismo. Indubitavelmente, os professores inquiridos proporcionaram as pistas para um estudo transversal mais alargado sobre a problemática do ensino da História em Angola, identificando e classificando ainda outras necessidades educativas que se devem constituir prioridades.

Visando as escalas de contextualização, a História Local, a História de Angola e a História de África, constatou-se uma alusão mais frequente a estes três termos

avaliados, embora seja patente alguma hesitação e imprecisão quanto à sua abordagem (eventualmente será matéria nova e/ou estranha em estudo).

Quadro 6.12 Classificação de outros temas com necessidade educativa para o ensino da História

Município	7.1 – Se classifica que existem outras necessidades educativas para o ensino da História menciona três das suas prioridades?			
	História .Local	História de .Angola	História de África	História do .Mundo
Luanda	3	6	4	1
Cacuaco	1	2	1	0
Icolo Bengo	1	0	0	0
Kissama	0	0	0	0
Belas	0	1	1	1
Viana	1	6	1	0
Cazenga	2	0	0	0
Total	8	15	7	2

1ª opção - História de Angola é uma necessidade educativa p/ o ensino da História.

2ª opção - História Local é uma necessidade educativa p/ o ensino da História.

Os docentes afirmam que a História de Angola é uma prioridade para a educação, no âmbito do ensino da História. Pelos professores foram também identificados os termos História Local e História de África, embora com menor frequência. Outros ainda, como História do Mundo, História das Ciências, História de Estadistas e História das Religiões, foram visados e emergiram numa segunda observação (Quadro. 6.12). Conclui-se então que o ensino dos direitos humanos e da multiculturalidade é uma prioridade a abranger no âmbito do ensino da História de Angola, indicando-se que tal se constitui uma necessidade educativa para o ensino da História e que carece de ser integrada nos programas curriculares. Ressalte-se ainda que a sua inclusão deverá estar associada à história local, pela diversidade local que se verifica inerente ao território angolano nos mais variados aspetos.

Como supramencionado, os professores aludem ao conceito de respeito na ponderação do significado de direitos humanos. Para os docentes inquiridos, o respeito é relativo à vida humana, à pessoa, à liberdade do cidadão, às leis e à dignidade do Homem, subentendendo identicamente o respeito pelo outro. Atentando em todos os

sentidos ponderados e aqui expressos, é pertinente concluir que a História, enquanto disciplina escolar, pouco ou nada refere acerca do potencial educativo desta temática.

Quadro 6.13 Significado de Direitos Humanos e Multiculturalidade 1

Município	8 - Quando se fala de Direitos Humanos o que					9 - Quando se fala de Multiculturalidade o que significa?				
	vida humana	pessoa	respeito	dignidade do homem	liberdade do cidadão	conhecimento de vários aspectos culturais	cruzamento de várias culturas	várias culturas	união de homens de diferentes países/ continentes	intercâmbio de diferentes culturas
Luanda	3	4	5	2	1	5	1	8	1	1
Cacuaco	5	8	2	1	0	0	2	23	1	0
Icolo Bengo	0	2	0	0	0	1	0	6	0	0
Kissama	2	0	0	0	0	0	0	6	0	0
Belas	0	1	1	1	0	0	0	11	1	0
Viana	2	3	1	0	0	0	1	13	0	0
Cazenga	1	3	2	0	0	1	0	7	0	0
Total	13	21	11	4	1	7	4	74	3	1

A História apresenta narrativas que retratam a evolução do Homem, o seu convívio em sociedade, consubstanciando-se o princípio de respeito enquanto base para a educação e promoção do desenvolvimento humano. A fundamentação desta perspectiva foi desenvolvida a partir do teste de avaliação sobre a interpretação do termo direitos humanos efetuado com professores de História da Província de Luanda. Na primeira categoria concluiu-se que o referido termo significa, numa 1ª posição, o *respeito pela pessoa*, e numa 2ª posição o *respeito pela vida humana*. No entanto, através deste estudo também concluiu-se que a dignidade do Homem e a liberdade do cidadão só é possível se observados ambos os pressupostos, como já anteriormente referenciado.

Atualmente, a presença de múltiplas culturas no seio dos diversos países é muito significativamente visível. Sendo um território onde estão representadas diversas culturas etnolinguísticas, o território de Angola também vive esta realidade. As pessoas que vivem nos territórios com divisão administrativa, que aglutinam vários grupos étnicos e linguísticos, têm por isso o dever de conhecer a sua História e, munidas destes ensinamentos, manifestar um bom comportamento em benefício da convivência na diferença (André, 2010). Estes hábitos e costumes culturais devem tornar-se uma tradição, ou seja, devem ser asseguradas pelos próprios povos a favor das novas gerações e através das políticas educativas dinamizadas pelos governos ou Estados.

No estudo realizado com os professores de História da província de Luanda (capital de Angola), questionados sobre o que significa multiculturalidade, quanto à primeira categoria a maioria dos inquiridos respondeu em primeiro lugar *várias culturas* e em segundo lugar o *conhecimento de vários aspetos culturais*. Sublinhe-se terem sido sugeridas outras propostas relativas à atribuição do significado de multiculturalidade, designadamente a união de pessoas de diferentes países e/ou continentes e o intercâmbio entre diferentes culturas, que passam pela existência de várias culturas e pelo conhecimento de vários aspetos culturais por parte dos indivíduos.

Quadro 6.14 Significado de Direitos Humanos e Multiculturalidade 2

Município	8 - Quando se fala de Direitos Humanos o que significa?			9 - Quando se fala de Multiculturalidade o que significa?	
	direito a vida	proteção do homem	valorizar a vida humana	respeito as diferenças culturais	união; harmonia e paz entre os diferentes povos
Luanda	8	3	1	4	0
Cacuaco	4	0	2	2	3
Icolo Bengo	4	0	0	1	0
Kissama	2	0	0	0	1
Belas	5	0	0	1	0
Viana	5	0	0	1	1
Cazenga	3	0	0	3	0
Total	31	3	3	12	5

Com os mesmos instrumentos de avaliação respondidos pelos professores, quanto à segunda categoria concluiu-se que o significado de Direitos Humanos é em 1º lugar (31 correspondente a 15,5% da participação de todos os professores inquiridos) apontado como o *direito à vida* e em 2º lugar (3 professores corresponde a 1,5%) associado à *proteção do homem*. O significado indicado em segundo lugar obteve a mesma frequência de opinião que a terceira opção, *valorização da vida humana*. No seu todo o direito a vida não resulta no entendimento correto sobre os Direitos Humanos dos professores do ensino secundário porque mais de 80% dos professores não optaram por este significado. No que respeita ao estudo realizado sobre a Multiculturalidade, os resultados apontaram em 1º lugar (12 professores correspondente a 6,5%) para o *respeito pelas diferenças culturais* e em 2º lugar (5 professores calculando-se 2,5%) para a *união, harmonia e paz entre os diferentes povos*. A compreensão sobre a

multiculturalidade permitirá aos professores trabalhar o conceito junto dos alunos e cultivar a interculturalidade em cada um no processo de ensino-aprendizagem. Mas os resultados do inquérito apresenta índices muito baixos de entendimento, como se pode observar dos números indicados na figura 6.12. Procura-se compreender que estes conceitos não estão familiarizados nos professores inqueridos e que devem estar inseridos como uso da História nos programas de ensino.

Quadro 6.15 Benefícios da sociedade com a introdução do tema de Direitos Humanos e da Multiculturalidade no ensino da História em Angola

Município	10 – Que benefícios pode produzir o estudo das temáticas dos Direitos Humanos e da Multiculturalidade no ensino da História em Angola			
	mais conhecimentos sobre direitos humanos e diversas culturas	a cultura de valorização no outro e viver na diferença	desenvolvimento de uma cultura de paz e de harmonia	formação, construção e união da nação
Luanda	10	11	2	1
Cacuaco	4	10	2	1
Icolo Bengo	1	1	0	0
Kissama	0	2	2	0
Belas	3	7	2	1
Viana	3	4	0	0
Cazenga	0	3	0	0
Total	21	38	8	3

A última questão do inquérito, “que benefícios pode produzir o estudo das temáticas dos Direitos Humanos e da Multiculturalidade no ensino da História em Angola”, solicitava uma reflexão para a produção da consequente resposta. As respostas dos professores inquiridos incidiram com maior frequência no facto de que o estudo das temáticas dos direitos humanos e da multiculturalidade no âmbito do ensino da História, em Angola, pode promover na sociedade *a cultura de valorização do outro e o viver na diferença*. Tal resposta permite compreender que existe a necessidade de fomentar nas pessoas o respeito pelo outro, independentemente do local ou do momento em que o indivíduo se situe. O conceito de “outro” subentende um indivíduo que pode ser um amigo, colega, pai, mãe, filho(a), irmã(o), avó(ô) ou esposo(a), aludindo identicamente a outros indivíduos que em sociedade ou comunidade convivam em casa, na escola, no local de trabalho, na via pública, na igreja e em qualquer outro contexto. Da mesma

questão, alvo de reflexão pelos professores, embora com uma percentagem inferior (55.3%) emergiu a resposta que refere que o estudo das temáticas dos direitos humanos e da multiculturalidade no ensino da História, em Angola, pode produzir *mais conhecimentos sobre direitos humanos e diversas culturas*. Outras vantagens apontadas pelos professores quanto à inclusão das referidas temáticas no ensino da História, em Angola, foram o *desenvolvimento de uma cultura de paz e de harmonia e formação, construção e união da nação*. Neste estudo, a realidade nacional assume um papel preponderante no âmbito dos dois temas e embora os professores tenham apresentado por último os anteriores elementos, é de sublinhar que o produto da harmonia e união numa Nação advém primordialmente do estímulo da formação numa cultura de paz.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

A propósito da essência da educação, Lorenzo Luzuriaga alude às ponderações tecidas por Durkheim, que refere que *”o pólo de toda a educação resulta do eixo que cada sociedade se forma sobre um certo ideal do homem, do que este deve ser, tanto desde o ponto de vista intelectual como físico e moral; que esta ideia é, até certo ponto e mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto se diferencia segundo meios particulares que toda sociedade leva em seu seio”* (Luzuriaga, 1964:169). O pedagogo espanhol visa identicamente aspetos básicos do conhecimento pedagógico, social, histórico e político considerando que “a sociedade são no seu conjunto e cada meio social particular (classes, família etc) um reencontro enquanto as pessoas se formam” (ibid).

O presente trabalho almejou compreender a perspetiva social do ensino da História no âmbito do ensino geral e da formação de professores do sistema educativo angolano, bem como, concomitantemente, perceber os desafios do setor educativo, a nível interno (nacional) e externo (inter-nacional), com base na triangulação das ações desenvolvidas no ensino da História, na formação de professores e das necessidades formativas do sistema no período compreendido entre 1960 e 2012.

Sustentando as linhas mestras do estudo empírico desenvolvido, analisou-se e definiu-se as especificidades do quadro teórico-epistemológico e metodológico do ensino da História e da formação do professor. Enquanto ponto de partida, o quadro teórico-epistemológico pautou-se pela tentativa de definir a História, com recurso à aplicação de conhecimentos adquiridos através de estudiosos, e a sua aplicação ao ensino da disciplina. A devida interpretação dos resultados assentou em determinados fundamentos, nomeadamente, “o ensinar História nas séries iniciais deve partir desta premissa de que é a História que dá sentido de orientação às decisões que tomamos no presente” (Schmidt, 2009:128) e que “os determinantes potenciais do ensino e da aprendizagem nas aulas são os três atributos significativos: capacidades, ações e pensamentos, os quais podem ser considerados como parte fundamental da investigação sobre o ensino” (idem, p. 94). O ensino consubstancia-se uma arte-tarefa educativa, a didática, hoje evoluída para a metodologia que suporta o ensino enquanto veículo para as aprendizagens dos conhecimentos e competências definidas curricularmente.

No âmbito da construção do sistema educativo adotado em Angola no período compreendido entre 1978 e 2001 é possível perceber o foco na organização dos

princípios legais definidos em 1975 e 1992, entre os quais constam o Direito à educação. Na reforma do sistema educativo de 2001, tal como na reforma curricular da educação escolar de 2004, os subsistemas de formação de professores incluíam os níveis do ensino médio e superior; neste sentido o estudo desenvolvido visa situar o ensino da História nas escolas do magistério primário, nos Institutos Médios Normais de Educação e do Instituto Superior das Ciências da Educação de Luanda. A Primeira Reforma Educativa (1978), ocorrida após a proclamação da independência de Angola, não contemplava as escolas de Magistério Primário. A este respeito, considera-se que a implementação desta Reforma não se traduziu em resultados e respostas substanciais para os muitos problemas que o sistema de educação então enfrentava, o que veio a dar lugar a Segunda Reforma (2001). Note-se que ao longo deste período o sistema educativo de Angola beneficiou do apoio externo, obtido através da cooperação educacional com diversos países, sendo possível observar uma tendência para comparar práticas e modelos educativos. As repercussões dos planos diplomáticos arquitetados durante este período, no âmbito da Educação, contemplando o apoio e a colaboração para a resolução destes problemas, mostraram-se significativamente aquém dos objetivos neles traçados.

Certos estudos (e.g. André, 2010) ilustram o fato de, desde o início da independência de Angola, países como Cuba, Bulgária, Brasil, Portugal terem cedido e contribuído intensamente nas ações de cooperação educacional, proporcionando uma retaguarda para as inúmeras tarefas que o governo angolano enfrentava no setor da educação. Estas ações foram estendidas a vários países e/ou organizações internacionais (Alemanha, URSS, EUA, França, República Democrática do Congo, República do Congo, Namíbia e Zâmbia, UNESCO, União Africana, CPLP, SADC) embora alguns (EUA, França, Namíbia e Zâmbia) não configurassem uma presença expressiva no setor da educação. Com estes países e organizações foram celebrados acordos com vista ao aprofundamento do processo de análise e reestruturação do sistema educativo. Tal cooperação centrou-se, entre outras diretrizes, nos domínios da análise e reestruturação dos currículos do ensino básico e secundário, no lançamento e métodos da formação de professores de todos os níveis e universidades, no desenvolvimento de manuais e materiais escolares e na reformulação do ensino superior politécnico e universitário, nomeadamente nas áreas de Economia, Gestão, Medicina, Ciências da Educação, Formação de Quadros Administrativos, e Informática (MIREX (1978-2010)).

Nos últimos tempos, a parceria estratégica entre a UNESCO e União Africana; Alemanha, URSS, EUA e França; CPLP e SADC é amplamente discutida e esta cooperação entre os países constitui-se uma missão fundamental de sublinhado interesse para ambos os Estados/organizações contemplados no quadro da cooperação bilateral. Atentando no quadro temporal das ações diplomáticas celebradas entre os supramencionados países é possível perceber a evidência do papel que estes laços fortes e indissociáveis assumem na construção da educação de Angola. As perspetivas desta cooperação entre Angola e estes países no domínio da educação caracterizaram-se pelas seguintes ações:

- Contratação e envio de professores;
- Formação dos quadros da estrutura central do Ministério da Educação;
- Promoção da realização de estágios e bolsas de estudo;
- Dinamização de cursos para a formação de professores e formadores;
- Investimento no intercâmbio de bibliografia: permuta de publicações de literatura científica e material informativo.
- Fomento do intercâmbio de documentação nos contextos das bibliotecas escolares;
- Estabelecimento de programas conjuntos de investigação e desenvolvimento ao nível das instituições universitárias;
- Criação de bolsas de estudo para docentes angolanos;

Em Angola persistem problemas gerais: a dependência ao nível da formação dos profissionais que integram os quadros da Educação, do ensino e da investigação científica; a insuficiência de professores especialistas, metodólogos e gestores no subsistema de ensino geral e na formação de professores; e a necessidade de currículos integralmente construídos que concorram para a capacitação de indivíduos para contribuir positivamente para a sociedade angolana e para uma cidadania global.

Importa aludir identicamente às metas adotadas no enquadramento do “Plano de Ação de Dakar” (UNESCO, 2000). No seu terceiro ponto é indicado o objetivo de “responder às necessidades de aprendizagens de todos os jovens e adultos, através do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de preparação para a vida activa” (idem, 19). Tentou-se contextualizar estes princípios, ainda pouco estudados, nos conhecimentos transversais que figuram nos estudos sobre os direitos humanos e da multiculturalidade constantes nos programas curriculares de História. A potencial aplicação destes conhecimentos a partir da disciplina de História poderá servir

a formação e educação dos jovens e adultos, fomentando valores, atitudes e capacidades que caracterizam um cidadão consciente e capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que se insere. No quadro da cooperação entre Angola SADC, CPLP e UNESCO observaram-se poucas ações que fomentassem uma educação virada para a cidadania, fundamentalmente no campo do ensino da História; verificou-se ainda que o impacto das ações desenvolvidas não se constatou substancial no que concerne aos deveres de cidadania, considerando o que se configura o conceito de “cidadão consciente”. Neste sentido surge a necessidade de fortificar e ampliar os domínios de cooperação educacional entre Angola e os países vizinhos, promovendo a construção de um sistema fundado em múltiplas estratégias que requerem métodos de ação conjunta para que se desenvolvam e implementem novas práticas de ensino-aprendizagem. Estas, por seu turno, representarão um contributo para a minimização do analfabetismo e do analfabetismo funcional, bem como para uma educação (histórica) de qualidade. São também evidentes os benefícios que derivam do longo processo de cooperação. Reforça-se a convicção de Delors (1998), quando manifesta “é preciso inscrever a cooperação em matéria de educação no contexto mais geral dos esforços a serem levados a cabo pela comunidade internacional, para suscitar uma tomada de consciência do conjunto dos problemas a resolver e procurar consensos sobre questões que exigem uma ação combinada” (p. 195).

Na perspectiva de Milando (2005:111) a experiência de cooperação tem-se afigurado mais eficaz precisamente nos países que menos necessitam de ajuda. De fato, tais evidências, que referencia Milando, alertam para o fenómeno patente de que a criação de condições para que a cooperação (técnica) se torna cada vez mais necessária quanto mais graves os seus fracassos mais necessária e premente se torna a ajuda internacional. Na conjuntura da educação emergem algumas questões finais: o que deve ser melhorado na cooperação da educação? As finalidades, os conteúdos, as estratégias? Procurou-se reflectir, ainda no âmbito da cooperação educacional, acerca de, no que respeita ao ensino da História, a organização curricular poder não fornecer unicamente os conhecimentos sobre a História geral, regional e nacional mas integrá-los de modo a promover competências sociais permitindo que os alunos-professores adquiram conhecimento dos fatos históricos e educativos dos seus países e, num nível superior, de outros povos, nomeadamente dos países vizinhos. O domínio da Educação assume particular importância no âmbito das questões globais/africanas da formação e particularmente da formação de professores pelo que ocupa um lugar de destaque nos

instrumentos de cooperação educacional que regulam e dinamizam o funcionamento da educação. As ciências da educação “não podem, por isso mesmo, ficar indiferentes ao discurso da internacionalização que amplia e recria, nos seus mais diversos prolongamentos, novas oportunidades para a investigação científica” (Madeira, 2011:117). Nesta ótica, Ana Isabel Madeira afirma que “é indispensável mobilizar um trabalho comparado que, ao incidir sobre diversos espaços e tempos, possa identificar os padrões discursivos que se encontram na origem destas modificações, e o modo como estas são objeto de leituras diversas transformando-se em programas de reforma que se torna necessário questionar e problematizar” (idem).

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, em Angola, realizaram-se estudos sobre o ensino e educação impulsionados pelo processo reformista da educação colonial portuguesa e do ensino da História. Refira-se que “em 5 de Agosto de 1960 foi aprovado os novos programas para o ensino primário, à semelhança dos da metrópole” (Zau, 2005:413). Nas últimas décadas de colonização já se operavam reformas da organização do subsistema escolar, nomeadamente no âmbito do currículo da disciplina de História ao nível do ensino secundário - caracterizada por um lusocentrismo, influenciado pelo lusotropicalismo. As pressões políticas então exercidas sobre o governo colonial português face à descolonização, por parte da O.N.U., contribuíram para que nos anos 60 se observasse em Angola um aumento do número de escolas. O presente trabalho principia com a explicitação de alguns fatos que impulsionaram a instrução de inspetores e professores, no âmbito da educação da História, com vista à africanização do currículo. De acordo com determinados documentos constantes no Arquivo Histórico Ultramarino, em Angola, a Direcção Provincial de Educação desenvolveria então inúmeras atividades de formação de professores de Posto, entre as quais cursos que integravam nos seus programas curriculares de História conteúdos que visavam a Antropologia angolana e a História de Angola.

Citando Ávila de Azevedo, o ensino liceal nas colónias acompanhava todas as reformas metropolitanas (o que entende que não houve diferenças na aplicação de colónia para colónia...). O liceu português era um tipo de escola que não admitia diferenciações sensíveis, entende-se que (por um lado o plano curricular da metrópole continha temas sobre a história e geografia das colónias e por outro nas colónias o plano de estudo continha temas sobre a História de Portugal). O plano de estudos, os programas, a preparação dos professores efectivos (em regime integral) era tudo uniforme (Azevedo, 1963). A evolução da educação histórica colonial em Angola

refletia um intensivo centralismo europeu-português ao nível dos conteúdos e um luso-tropicalismo que visava primordialmente conteúdos relativos às potencialidades culturais e locais designadamente na vertente histórico-social angolana. Ainda segundo Rafael Ávila de Azevedo, as aprendizagens expressas nos planos curriculares do ensino primário e secundário, tanto para alunos como para os professores que estudaram a História local de Angola, refletem o princípio de uma educação histórica angolana, na medida em que é valorizado o retrato da história dos habitantes de Angola (idem). Contudo, tratava-se de uma estratégia de reconhecimento das autoridades portuguesas porquanto o decreto n.º 43897, determinado pela Agência-Geral do Ultramar de 1961, do Ministério do Ultramar, reconhece nas províncias ultramarinas os usos e costumes locais, reguladores de relações jurídicas privadas, quer os já compilados, quer os não compilados e vigentes nas regedorias (cf. Art.1.º). Estes usos e costumes constituíam um estatuto pessoal, que devia ser respeitado em qualquer parte do território nacional (2.º).

Por outro lado, no que concerne ao sistema de ensino Português o ensino da História ocupava um lugar de relevo. Atente-se no fato de ser patente, entre as recomendações metodológicas de História e Geografia de Portugal para o ano de 1968, uma perspetiva sobre os objetivos da educação que definia que “o professor deveria promover o estudo da História local, relacionando a escola com o meio físico envolvente e o trabalho de grupo; estimular trabalhos de carácter monográfico devidamente ilustrados com mapas, fotografias ou desenhos; desenvolver a capacidade de expressão, o sentido estético e crítico” (Henriques, 2010:134).

A disciplina de História havia sido ensinada com princípios que se pautavam pela defesa de uma história plural do império português e foram significativamente aplicados nos cursos secundários com incidência nos cursos de formação de professores de posto de escolas do ensino primário elementar. O ensino da História, neste caso lecionada com a nomenclatura de Portugalidade, assumiu relevância nos currículos de formação de professores e inspetores escolares, nomeadamente nos cursos organizados pela Mocidade Portuguesa, enquanto nos postos escolares e nas escolas do ensino primário a disciplina se denominava História Pátria. Acrescente-se que a disciplina de História Pátria era estudada na Prática Pedagógica enquanto disciplina curricular no âmbito dos cursos de aperfeiçoamento e intensivos de formação de professores do ensino primário.

Os conteúdos dos programas de formação de professores e inspetores escolares

eram representativos da adaptação ao novo contexto político com que se deparava o regime colonial, baseado na unidade territorial e política entre as populações de Angola. A conjuntura política dos países vizinhos de Angola ou mesmo da maioria dos países africanos desafiava então o antigo modelo de ensino nas colónias portuguesas e por este motivo se encontram elementos relativos à geografia e à história do meio – a comunidade em que se encontra inserida a escola - nos programas escolares de Angola datados da década de 60 e 70. Procurou-se compreender que a disciplina de História desempenha um papel fundamental no currículo das áreas sociais e exactas, e, enquanto área de conhecimento constituída e estruturada, os seus conteúdos assumem grande projecção para o exercício da cidadania.

Neste período verificavam-se poucas alterações nos materiais didácticos e um aumento de novos postos escolares (escolas primárias), professores primários e monitores escolares. Competia aos órgãos dos governos das províncias ultramarinas recolher, compilar e aprovar os elementos dos usos e costumes para o ensino. Em diversos documentos estudados observaram-se conteúdos relativos aos costumes e cultura dos povos de Angola, nomeadamente nos programas da Mocidade Portuguesa que serviam para a instrução dos professores. É possível concluir que a Mocidade Portuguesa se constituiu uma importante corporação, que cimentou em Angola a memória daqueles que por ela passaram, desempenhou um papel de relevo no desenvolvimento de um pensamento patriótico ímpar e assumiu uma função preponderante no suporte da função social do ensino das novas gerações. Esta organização era um instrumento do Estado português, devidamente estruturada desde a base ao topo e conforme o Decreto-Lei n.º 39837, no artigo 1.º do seu Regulamento determinava-se que a poderia integrar toda a juventude portuguesa, sem distinção de raça ou confissão religiosa (Ministério do Ultramar, 1954:9). Assim, a organização curricular do ensino da História contemplava conhecimentos sobre a História universal e de Portugal, e o ensino e a educação histórica do povo da colónia portuguesa de Angola foi tido como uma questão da nação portuguesa ou do seu Estado. Embora tal pensamento se tenha operacionalizado com algumas alterações, sobretudo nos planos de estudo de formação de professores e inspectores - com destaque para os conteúdos sobre a História de Angola e de África – pretendia-se inculcar nos indivíduos o conceito de um Portugal multirracial.

A organização da educação escolar de Angola, na véspera da independência (início dos anos 70) abrangia cerca de 4509 escolas do sistema não universitário, 1

universidade pública, 12361 professores de escolas não universitárias, 160 professores na universidade, 447285 alunos de escolas não universitárias e 1570 alunos universitários (cf. Boletim oficial de Angola II Série, 1º e 2º semestre. 1960-1974). De acordo com Martins dos Santos, no ano de 1974 existiam em Angola 2350 professores do ensino primário e 1850 professores de Posto. Quanto às instituições escolares, existiam 129 escolas do ensino primário, 47 escolas do Ciclo Preparatório do ensino secundário, 16 liceus, 22 escolas do ensino técnico, 7 escolas do Magistério Primário e 17 escolas indicadas para a habilitação de professores (Santos 1998).

Na década de 60, a maioria dos países da África Central alcançavam a independência e em África vivia-se o prenúncio de momentos de viragem na visão sobre a educação e especificamente no ensino da História, assumindo-se a importância do ensino da História africana em detrimento da História europeia. A título de exemplo aluda-se ao africanista Joseph Ki-Zerbo, pioneiro na defesa da educação histórica africana ao zelar pela introdução de conteúdos da História de África nos programas curriculares do seu país de origem (Burkina Faso).

A independência de Angola acarretou benefícios para os angolanos, observando-se no ensino da História a inclusão, embora elementar, da História de Angola e de África nos currículos nacionais. No momento que sucedeu à independência, a História universal continuou, tal como na era colonial, a ocupar um lugar expressivo nos programas de ensino da disciplina, verificando-se alguma redução destes conteúdos após 1991. Os programas que, desde 1990, começaram a sofrer paulatinamente alterações atingem no ano de 2001 uma expressiva evolução ao nível de temas da história africana e angolana. Esta tendência evolutiva da disciplina de História (na História africana e angolana) estendeu-se até 2004, ano em que se pôs em curso uma nova a reforma curricular no espaço educativo angolano. Refira-se que uma das estratégias adotadas visou reduzir gradualmente os conteúdos de História universal, articulando-os com a História de Angola e de África em alguns programas de ensino de História.

Examinando a organização dos currículos nas reformas do sistema educativo em 1978 e 2001, a análise produzida quanto ao ensino da História consubstanciou-se em duas vertentes: vertical (pela organização das unidades temáticas nas diferentes classes) e horizontal (pela instrução dos conteúdos das unidades temáticas nas diferentes classes). Estabelecida esta base, pode-se verificar que os objetivos na organização dos programas curriculares permitiu aos professores praticar um sistema reprodutivo quanto

à planificação e leccionação de aulas. Verificou-se, identicamente, uma educação de conceção programática de estilo fechado por terem sido retratados, exclusivamente, com maior incidência os fatos da história política, relativamente pouco direccionados para a história económica e social sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e das atividades dos professores.

Os aspetos culturais no currículo de História concorrem para as opções transversais no ensino da História quando se compõem de conteúdos que viabilizam a educação da sociedade e evidenciam serem importantes para a educação histórica. O presente estudo comprovou que o enquadramento de conteúdos atinentes aos direitos humanos e multiculturalidade no ensino da História desenvolvem conhecimentos vários, convergentes com problemáticas sociais de Angola, tais como a educação para paz, questões do género, temáticas alimentar e ambiental, entre outras. A implementação e a abordagem das temáticas dos direitos humanos e multiculturalidade no país parece não constar nos currículos de História nos cursos de formação de professores, daí que alguns textos de temáticas sobre os direitos humanos foram assumidos pelo governo angolano, faltando, porém, efectivar a sua pedagogia através do sistema educativo.

Os resultados da primeira Reforma educativa expuseram as insuficiências do sistema e todos os mecanismos colocados ao serviço da melhoria do ensino e aprendizagem constatarem-se estagnados. Consequentemente, no âmbito das tarefas de construção e gestão de currículos desejavelmente vocacionados para uma educação no presente e para o futuro são residuais as evidências observadas no atual sistema de educação. É premente a necessidade de integrar na construção dos programas de gestão escolar e dos currículos de ensino as realidades da História presente e do passado, operacionalizando as melhores práticas de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento harmonioso da sociedade. Na perspectiva de Milando (2005:107), o desenvolvimento é determinado pelas condições internas de cada país, pelas instituições sociais, pelas competências localmente disponíveis, pelas divisões étnicas, desigualdades sociais e ainda pelas condições naturais. Toda a visão política de construção de currículos e sua gestão associa-se a um processo técnico de avaliação contínua com necessidade de estudos de casos de dimensão nacional e internacional com carácter científico e comparado.

A análise do perfil da formação do professor, com recursos aos currículos e programas escolares identificados, culminou na compreensão de novas perspetivas face ao currículo pessoal e profissional do professor de História. A finalidade educativa

assumiu-se razão para aprofundar a compreensão e recompor conhecimentos que, no decurso da presente investigação, foram reanalisados. Para maximizar a qualidade dos conhecimentos em análise foi questionado o perfil de saída da formação dos alunos do ensino geral na disciplina de História comparativamente com o perfil da formação dos professores de História. A avaliação comparativa destes perfis de saída, na disciplina de História do ensino geral e da formação de professores do curso de História, respectivamente, serviu o propósito de avaliar o ensino e aprendizagem dos mesmos, ponderando os planos curriculares de formação.

Nas escolas do Magistério primário a disciplina de História é apresentada de forma fragmentada e estuda-se num único ano (10^a classe) numa dinâmica de inter-relação com conteúdos da História de África e História universal tendentes a conservar os interesses sociais e nacionais direcionados para os cidadãos angolanos. A construção da memória responsável pela representação histórica nacional e cidadania não é tida como referência na formação de professores primários e dos institutos médios normais de educação. Porém, importa compreender que a promoção dos conhecimentos sobre a História de Angola para os estudantes dos cursos de formação de professores assume pontencialidade para concretizar a formação das novas gerações. É fundamental a abordagem do estudo sistémico do ensino da História no subsistema do ensino geral e no subsistema da formação de professores considerando-se, para devida análise, a apresentação do plano de estudo e dos programas curriculares.

O plano curricular do curso de História do ISCED-Luanda, que vigorou no ano de 2010, apresentava, particularmente, um evidente desequilíbrio no âmbito dos domínios de estudo da História abrange (Universal, de África e de Angola). A Metodologia da Educação contemplada neste curso capacita o futuro professor com teorias didáticas que possibilitam o exercício da sua atividade docente, no campo das Ciências Históricas. A educação histórica no curso de formação superior de professores assume significância quando as disciplinas curriculares que a compõem são combinadas nos vários campos de ensino e de aprendizagem da História (História Universal, de África e de Angola). Tais elementos tornam-se evidentes aquando da observação do plano curricular do curso e do programa curricular de História de cada ano do curso. No que concerne à aprendizagem educativa da História, a partir de uma apreciação vertical é possível verificar que o plano evidencia lacunas ao nível da variante de estudo da História social, nomeadamente quanto ao desejável propósito de formar ao mesmo tempo como professores e cidadãos educadores da sociedade.

Desenvolveu-se um estudo empírico no sentido de compreender as tendências de formação inicial de professores do ISCED de Luanda através da análise de trabalhos de fim de curso e dos currículos de formação. Na observação dos trabalhos finais dos estudantes do curso de História do ISCED/Luanda, do período de 1986 a 2010, ressalta que a educação histórica assume pouco significado quanto à combinação dos vários domínios de ensino e de aprendizagem da História (política, educação, religião, económica, sociedade e cultura). A História de Angola, enquanto disciplina escolar, pode ser percebida como pouco sólida atentando-se na diminuta carga horária em que é lecionada, embora seja contemplada em dois dos anos (2º e 3º) que compõem o curso. Também a qualidade dos conteúdos teóricos e a frequência do estudo da disciplina na dimensão socio-histórica é deficitária, fato que se repercute no (in)sucesso da aprendizagem destes conteúdos. Não obstante, refira-se que uma intervenção curricular deve identicamente configurar a integração de outras áreas do ensino da História (e.g. História Mundial, História de África e a História comparada), fundamentada pela motivação e clareza que estas aprendizagens podem proporcionar.

No plano curricular do curso de História do ISCED-Luanda, a História Universal é leccionada em 32 horas semanais durante os quatro anos académicos. A História de África, estudada nos três primeiros anos académicos, ocupa 24 horas letivas semanais e a História de Angola, apenas estudada no 2º e 3º anos, preenche apenas 22 horas semanais. É evidente que esta constatação anuncia desafios para a necessidade do ensino da História de Angola ser integrado noutros campos da História (História comparada, da educação, da religião), devendo contemplar os conteúdos para uso pedagógico numa perspectiva de evolução metodológica.

É possível concluir que no subsistema de formação de professores o ensino da História de Angola é exíguo e que o trabalho de cariz pedagógico da disciplina para alunos e estudantes, futuros professores, ainda não é o desejável. Uma das finalidades ambicionáveis para o subsistema da formação do professor consistirá em criar nos alunos hábitos e capacidades, com recurso ao uso pedagógico dos temas e conteúdos, para o ensino da História. Deste modo, os alunos/estudantes do curso de História, tal como os professores de História, estarão dotados para interpretar os programas curriculares e construir o plano de aula para o exercício das suas funções profissionais. Note-se que uma formação que vá mais longe e que permita desenvolver ações que levem os professores a analisar criticamente o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios de estudar e investigar os modos de trabalho pedagógico e de identificar o

interesse profissional para o fazer. Uma formação de professores que desenvolva uma nova atitude pedagógica e profissional, que desenvolva uma nova forma de estar em educação. Ou seja, que os professores sejam capazes de um desenvolvimento profissional autónomo possuidores de atitudes de auto-análise atenta e permanente e onde não são ignoradas questões de ordem social.

O estudo que incidiu especificamente sobre temas transversais (direitos humanos e multiculturalidade), que se podem deduzir a partir do ensino da História, manteve ao longo do presente trabalho a perspetiva de desenvolver um mecanismo de identificação da educação de Angola. Com este propósito, o inquérito sobre a educação histórica foi administrado a professores de instituições escolares do ensino secundário (1º e 2º ciclo) e médio da província de Luanda. Aos professores, dos diferentes níveis de ensino, foram colocadas questões acerca de aspetos do domínio dos conteúdos de História estudados e de forte pendor educativo da História de Angola. Foi lhes identicamente solicitada opinião sobre as abordagens teóricas e metodológicas do ensino da História em Angola. Os resultados deste inquérito colocaram em evidência a dimensão global do estudo, fazendo jus à realidade de Angola no que concerne à análise histórica elaborada acerca do ensino e da educação histórica, de que são exemplos, os seguintes:

- foi evidente a apreciação positiva dos objetivos dos programas de ensino de História por parte dos professores, tendo 48% dos participantes classificado de satisfaz, 33% satisfaz pouco e 19% enquadram-se como indecisos ao não responderem;

- relativamente aos conteúdos dos programas de História, 40% consideraram satisfaz pouco, 37% dos inquiridos, indica que são satisfatórios e 23% não responderem;

- quanto à organização temática do programa, 38% respondem satisfazer pouco os interesses do ensino e os objetivos da educação para a cidadania, 36,5%, respondem positivamente, indicando satisfazer os critérios considerados e 25,5% não responderam;

- em relação ao tratamento do género nos programas curriculares do ensino secundário, 43,5% professores consideram negativo e apresentam insatisfação, 44,5% consideram positivo e apresentam satisfação. Registam-se 12% professores que não responderam ao inquérito, o que faz supor abstenções quanto o assunto tratado, cuja causa pode ser ou por não reconhecer o tratamento destas questões nos programas ou por não compreender a abordagem deste assunto.

A metodologia aplicada às respostas fornecidas pelos professores no inquérito administrado foi sustentada pelo método de análise de conteúdo. Analisando o conteúdo

das respostas verificou-se o material obtido a partir de questões abertas, é muito mais rico em informações do que as respostas fechadas ou pré-codificadas. Procedeu-se também a uma reflexão social pessoal através de um modelo de análise claro, preciso e explícito. A contribuição prestada pelos professores de História, com diferentes tempos de serviço no funcionalismo público do setor da educação, serviu o propósito de avaliar as suas opiniões e recomendações. Auscultaram-se as diferentes perceções acerca do estudo da disciplina, tendo-se explicitado aos participantes que os resultados obtidos serviram para avaliar o perfil de formação dos alunos e as necessidades de construção curricular do ensino da História nos cursos de formação de professores de História. Assim, este inquérito teve como objetivo primordial aprofundar os conhecimentos dos professores de História no sentido de que os próprios reconheçam as suas capacidades e que os seus contributos concorram para potenciar a transformação da sociedade do conhecimento, na qual se inserem enquanto agentes ativos.

Os dados recolhidos no âmbito da análise dos conteúdos constantes no inquérito preenchido pelos professores participantes supramencionados, sugerem que:

- O ensino da História, como parte da educação histórica, constitui-se um direito de todos os cidadãos e configura, indubitavelmente, um contributo essencial para o desenvolvimento do indivíduo, assumindo suma importância no reconhecimento e exercício do direito à cultura, à paz e ao progresso, em qualquer sociedade;

- Os conteúdos e a organização temática previstas nos programas curriculares de História evidenciam-se pouco satisfatórios, pelo que o dispositivo carece de uma melhoria acentuada no que concerne à educação histórica e para a cidadania. Por exemplo, nos programas curriculares de História do subsistema do ensino geral e da formação de professores, constata-se um predomínio de conteúdos sobre a história universal comparativamente à integração de conteúdos da história de Angola. Os conteúdos da história universal, de África e de Angola devem ser mais significativos, apropriados ao contexto social e cultural em que se insere o aluno, a escola e o país, numa inter-relação com os conhecimentos que refletem a relevância e inteligibilidade do passado no presente vivido;

- É premente suprir a necessidade de inclusão de conteúdos (género, diversidade cultural e educação para a paz) nos programas de formação contínua e do subsistema do ensino geral, nomeadamente através da integração da História nos programas de formação de professores nas escolas do Magistério Primário, Instituto Médio Normal de Educação e Institutos Superiores das Ciências de Educação. A sensibilização dos

professores de História do ensino secundário para a importância do estudo destes temas e conteúdos e a sua familiarização com os mesmos pode contribuir para o respeito pelos direitos humanos e para o desenvolvimento das sociedades;

- A importância de considerar *respeito* como palavra fundamental, a incluir no quotidiano dos cidadãos, associada à representação das noções associadas a direitos humanos e multiculturalidade;

- O exercício da liberdade e direitos humanos consubstancia-se no respeito pela igualdade e pela vida das pessoas, assim como o exercício da multiculturalidade se desenvolve pelo respeito pela identidade e intercâmbio entre os indivíduos. Estes ensinamentos podem ser indicados como fatores de educação no desenvolvimento de qualquer sociedade;

- o aprofundamento dos conteúdos sobre a História de Angola é uma prioridade para a educação, no âmbito do ensino da História;

- a História, enquanto disciplina escolar, pouco ou nada contempla acerca do potencial educativo desta temática;

- o estudo da temática dos direitos humanos e da multiculturalidade no âmbito do ensino da História, pode promover na sociedade angolana *a cultura de valorização do outro e o viver na diferença*.

O estudo explanado analisou profundamente os cuidados na formação contínua dos professores, propondo-se que os seminários metodológicos organizados pelas escolas, analisadas com a finalidade de aperfeiçoar os conhecimentos dos professores, sejam construídos e implementados atentando-se concomitantemente na avaliação do seu impacto na atividade diária do professor. O fomento da aquisição de novos conhecimentos e da contínua atualização dos conhecimentos científicos dos professores assume-se vital, quer tal suceda por iniciativa pessoal quer com o incentivo das instituições de educação, que procuram avaliar as suas competências.

O estudo apresentado procurou compreender as estratégias e finalidades dos currículos de formação de professores e a sua utilização enquanto mais-valia para o desenvolvimento do conhecimento da História nos currículos do ensino geral primário e secundário; os benefícios das estratégias implementadas nas práticas de cooperação educacional internacional para a melhoria e desenvolvimento da educação em Angola; as repercussões dos principais acontecimentos da educação de Angola nos períodos dos anos de 1960 e 1970, comparativamente como os 1990 e 2000.

As ideias dos professores neste estudo desenvolveu um novo conhecimento e tratamento sobre a programação didática, dispositivo fundamental nas práticas das aulas. O estudo e ensaios de diferentes componentes de uma programação didática orientada para a pedagogia por objetivos e/ou por competências, aplicada no ensino da História, tornaram válido que o professor seja encarado na dupla responsabilidade de investigador-professor. A aprendizagem como resultado do ensino deve motivar o professor para ensaios metodológicos das funções (fases) didáticas em todo o processo de aula com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A programação didática, enquanto organizadora da ação didática na sala de aula e constitui um arquivo de apoio do professor para o dia-a-dia da atividade profissional. No seu conjunto os programas curriculares devem motivar os professores na selecção dos métodos de ensino que tornam a programação didática mais dinâmica e eficiente, cujo objetivo é o alcance dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Na ação didática, os planos ou programas de aula previamente concebidos são instrumentos mais práticos de aproximação e manuseamento, coordenado e disciplinado para uma aula alcançar a organização e o sucesso.

Neste sentido, assinalam-se determinados desafios, resultantes da informação percebida e processada através dos estudos efetuados no âmbito da presente tese e que se constituem problemáticas a considerar em futuras investigações:

- O desenvolvimento de um quadro epistemológico com um corpo teórico-metodológico entre o ensino da História e a formação de professores com o objetivo de prover parâmetros teóricos-metodológicos para os currículos de formação de professores e programas curriculares.

- A promoção de estratégias para as práticas de cooperação internacional e o seu contributo para os estudos comparativos em educação com vista à construção de redes científicas entre os estados vizinhos de Angola, regionais e internacionais, no âmbito das questões de políticas educativas, curriculares e da metodologia de ensino.

- A massificação dos problemas do analfabetismo funcional, particularmente na educação histórica (questões de inter/multiculturalidade e direitos humanos e seus componentes), necessitam de uma compreensão que passe pela abordagem dos currículos escolares nas salas de aula, realçando-se os debates radiofónicos e televisivos e mesas-redondas com professores de diferentes disciplinas escolares (ensino primário, secundário e universitário e construtores de currículos).

- Analisar os antecedentes históricos do processo da formação contínua de professores e estudar os princípios assentes na formação por competências para a aquisição de um novo modelo de formação profissional e formação metodológica e histórica dos professores.

Com base nas pesquisas científicas que visam integrar elementos locais é possível traçarem-se tendências que assumam um contributo com repercussões a nível do aceleração dos progressos da área da educação a partir das estratégias e resultados mais representativos das investigações. Atentando nestas tendências torna-se identicamente possível desenvolverem-se pesquisas contínuas e permanentes que contribuam para o desenvolvimento da educação. Tal propósito visa, entre outros, alcançar os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio, dado que a progressão no sistema educativo – a permanência na escola, a conclusão da escolaridade e os resultados da aprendizagem – é outro desafio que é preciso superar urgentemente. Podem criar-se as condições de aprendizagem adequadas e proporcionar uma educação de qualidade multiplicando as escolas adaptadas às necessidades dos alunos, adoptando estratégias eficazes e amplas de enquadramento dos professores (por exemplo, políticas de recrutamento e manutenção em funções, apoiadas por uma formação inicial e contínua e o aperfeiçoamento dos professores; estatuto e condições de trabalho dos professores), melhorando o apoio pedagógico e adaptando os *curricula*, os materiais educativos e as línguas de ensino. As condições de aprendizagens afiguram-se essenciais para melhorar o ensino da História em Angola; constituem um desafio à metodologia que promove aprendizagens, conhecimentos históricos fundamentais, capaz de formar cidadãos conscientes e ativos na sociedade, contribuindo para o progresso do sistema educativo.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES DOCUMENTAIS

ANGOLA – Governo

- ANGOLA, (1976). Documentos da independência. Ministério da Informação. Luanda;
- ANGOLA (1976). 11 de Novembro de 1975. Documentos da Independência. Edição do Ministério da Informação. Imprensa Nacional. Luanda.
- REPÚBLICA DE ANGOLA (2011). Diário da República. I Serie - nº 168 – de 1 de setembro de 2011. Imprensa Nacional – E. P. Luanda;

ANGOLA – Ministério da Educação

- ANGOLA-MED-INIDE (2009), *Programa de História, Formação de Professores do Ensino Primário 10ª classe*. Luanda;
- ANGOLA-MED-INIDE (2009). *Currículo de Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário Reforma Curricular*. Luanda;
- ANGOLA-MED-INIDE (2010). *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário (Melhorado)*. 2ª edição. Luanda;
- ANGOLA-MED-INIDE (s/d). *Programa de História Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário 10ª Classe-IMN Formação Geral*. Luanda;
- ANGOLA-MED-INIDE (s/d-a). *Programa de História Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário 10ª Classe-IMN Formação Profissional*. Luanda;
- ANGOLA-MED-INIDE (s/d-b). *Programa de História Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário 11ª Classe-IMN Formação Profissional*. Luanda;
- ANGOLA-MED-INIDE (s/d-c). *Programa de História Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário 12ª Classe-IMN Formação Profissional*. Luanda;
- ANGOLA-MED-INIDE (s/d-d). *Programa de História Formação de Professores do 2º Ciclo do Ensino Secundário 13ª Classe-IMN Formação Profissional*. Luanda;
- ANGOLA (2004). ACORDO de Cooperação entre o Ministério da Educação de Angola e a Redd Baena e Red Barnet. 12 de Agosto de 2004. Luanda;
- ELIANA Carvalho Mukherjee - Consultora do BIE (2010). *Documento conceptual e Agenda, Programa CapEFA: “Integração de temas transversais no currículo das escolas e das Escolas de formação dos professores em Angola”*. Reunião de trabalho para desenvolver Directrizes Nacionais, 3 a 6 de Agosto de 2010, Luanda, Angola;

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE ANGOLA – INEA (2010). *Boletim de Estatísticas Sociais 2005-2008*. Departamento de Estatísticas Demográficas e Sociais. Luanda;
- M.ED-Angola (1995). Actas do Colóquio “Construção e Ensino da História de África”. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. Lisboa;
- M.ED – Aliança da Save the Children (2004). Acordo de Colaboração entre o Ministério da Educação e a REDD BARNA e RED BARNET em Angola. 12 de Agosto. Luanda;
- M.ED-Angola (2004). Protocolo entre a FUNDAÇÃO OPEN SOCIETY e o Ministério da Educação. Luanda, 15 de Julho de 2004;
- M.ED- Angola (2004c). Implementação do Acordo Governo/UNESCO, para apoio á formação de professores (Nota Nº 279/INFQ/2004). Ministério da Educação , aos 17 de Novembro de 2004. Luanda;
- MED (2005). Relatórios: 24ª Sessão do Comité Director da ADEA; 33ª Sessão Geral da UNESCO. Luanda;
- M.ED – Angola (2006). Informação/Síntese. Gabinete de Intercâmbio Internacional do Ministério da Educação, 27 de Março de 2006. Luanda;
- M.ED-Angola (2006). Carta do Diretor do BIE ao Ministro da Educação de Angola datada de 02 de Dezembro de 2005. Genebra; Tradução não oficial. Ofício nº04/GII/II/10-01-2006;
- M.ED- Angola (2006). Nota Entrega GII Nº 04/GII/II/2006 in Carta de informação nº 119 – 120 du BIE – UNESCO. Gabinete de Intercâmbio Internacional do Ministério da Educação, 10 de Janeiro de 2006. Luanda;
- MED-INIDE (s/d). Manual do Professor do Ensino Primário. Materia de ensaio;
- MINISTÉRIO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL - Angola (1996). Mensagem de Ano Novo de Sua Excelência José Eduardo dos Santos Presidente da República de Angola. Ministério da Comunicação Social (MCS). Colecção Actos & Factos Nº8, Angola, 1996;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MED), (1985), *Metodologia do Ensino da História*, (C.I.P), Luanda;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MED), (1991); Educação Para Todos - O Desafio do Século Vinte e Um, Análise, Perspectivas e Estratégias para a Reformulação do

Sistema de Educação de Base na República de Angola Ministério da Educação de Angola. Luanda;

- MINISTÉRIO da Educação (MED) (1996), Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação INIDE; *Programas do Ensino de Base Regular – II Nível História da 5ª classe* – Luanda; Gráfica NOR Print;
- MINISTÉRIO da Educação (MED) (1996); Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação INIDE; *Programas do Ensino de Base Regular – II Nível História da 6ª classe* – Luanda; Gráfica NOR Print ;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MED) (s/d); *História, Ensino de Base 7ª classe*; Plátano Editora; S/L;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MED) (1990) *História 1º Volume, Ensino de Base 8ª classe*, Edições ASA, Portugal;
- MINISTÉRIO da Educação (MED) (1991/92) *História 2º Volume, Ensino de Base 8ª classe*, INIDE; MAKUTANGA, Fábrica de Livros U.E.E., R.P. Angola;
- MINISTÉRIO da Educação (MED) - INIDE, (1978/2001); Plano de Estudos do Ensino Pré-Universitário (Ciências Sociais e Ciências Exactas);
- MINISTÉRIO da Educação (MED) (2004); Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação INIDE; *Programa de História da 5ª classe – Reforma Educativa*, Luanda;
- MINISTÉRIO da Educação (MED) (2004); Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação INIDE; *Programa de História da 6ª classe Fase de Experimentação - Reforma Educativa*, Luanda;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MED) (2004); Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação INIDE; *Programa de História da 7ª classe – Reforma Educativa*, Luanda;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MED) (2004); Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação INIDE, *Reforma Educativa; Programa de História da 10ª classe (Área de ciências Económico - Jurídicas e de Ciências Humanas), Fase de Generalização*, Luanda;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DE ANGOLA (2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2012-2015)*, Luanda, Editorial Nzila.

ANGOLA – Comissão Nacional para UNESCO

- COMISSÃO NACIONAL PARA UNESCO (2007). Convocatória: Ponto de situação sobre a cooperação Angola – UNESCO. Secretariado Permanente da Comissão Nacional para a UNESCO. 05 de Setembro de 2007. Luanda;
- COMISSÃO NACIONAL PARA UNESCO: CNU -Angola (2003). Relatório de balanço da missão da UNESCO em Angola. Luanda, 3 de Dezembro de 2003;
- ----- CNU - Angola (2003a). Relatório de Balanço da Estadia das Comissões da UNESCO. Secretariado Permanente, 17 à 21 de Novembro de 2003. Luanda aos 3 de Dezembro de 2003;
- ----- CNU - Angola (2004a). Comunicado conjunto. Secretariado Permanente da CNU. Luanda aos 15 de Janeiro de 2004;
- ----- CNU - Angola (2004b). ACTA Nº001/RMCNU/2004. Reunião de Ministros da Comissão Nacional para a UNESCO. Secretariado Permanente. Luanda, 28 de Outubro de 2004;
- ----- CNU - Angola (2006a). Memorando. Secretariado Permanente, 27 de Março de 2006. Luanda;
- ----- CNU- Angola (s/d). Secretariado Permanente da CNU. Relatório 2004-2005. Luanda – Angola;
- ----- CNU – Angola (s/d). Memorando A UNESCO e a Comissão Nacional de Angola para a UNESCO-. Secretariado Permanente da CNU. Luanda-RPA;

ANGOLA – Ministério das Relações Exteriores

- MIREX, (2004). Ofício, M.I.Nº15/DORINT/MIREX/2004. Secretariado Permanente. aos 21 de Janeiro de 2004. Luanda;
- MIREX-Angola (1990). Acordo de Cooperação entre o governo da RPA e AFRICARE, Luanda, 12 Janeiro de 1990;
- ----- (1995). Memorando sobre a Implementação das Acções Constantes do Protocolo da VIII Sessão da Comissão Mista Intergovernamental Angolana - Cubana para a Cooperação Económica e Científica Técnica, Havana – Cuba, 09 a 12 de Outubro 1995;

- ----- (2008). Relatório sobre a situação dos Direitos Humanos em Angola, a ser apresentada na 44ª Sessão da Comissão Africana dos Direitos do Homem e dos Povos. Luanda;
- -----(2004). Acordo entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e o Governo de Angola para ajuda a formação de professores. Luanda, 21 de Janeiro de 2004;
- UNESCO, (1994), *L'Education Pour La Paix, les Droits de L'Homme et la Démocratie*, 370.063, 1614; Declaration de la 44 session de la Conference International L'Education (Genève, Octobre 1994); Geneve: BIE;

Pasta ALEMANHA

- MIREX-Angola (1976). Acordo entre o gov. da RPA e o gov. da RDA sobre a Cooperação Cultural e Científica, Luanda, aos 25 de Junho de 1976;
- ----- (1977). Protocolo de cooperação da 1ª Sessão da Comissão Mista da RPA/RDA, Berlim, 13 de Setembro de 1977;
- ----- (1978). Programa de Trabalho entre o gov. da RPA e o gov. da RDA sobre a cooperação cultural e científica nos anos de 1978;
- ----- (1979). Tratado de Amizade e Cooperação entre a RPA e a RDA, Luanda aos, 19 de Fevereiro de 1979;
- ----- (1979a). Protocolo da 3ª Sessão da Comissão Mista Económica entre a RPA e a RDA, Berlim, 29 de Outubro a 2 de Novembro de 1979;
- ----- (1981). Programa de Trabalho entre o gov. da RPA e o gov. da RDA sobre a Cooperação Cultural e Científica nos anos de 1981 e 1982, Berlim, 14 de Outubro de 1981;
- ----- (1981a). Avaliação Conjunta do Grau de Cumprimento das Relações de Cooperação Económica e Científica-Técnica, desenvolvidas no periodo de 1981-1985, entre a RPA e a RDA, Berlim, 07 de Março de 1981;
- ----- (1981b). Protocolo entre o gov. da RPA e o gov. da RDA sobre a Cooperação Técnico Científica para os anos de 1981 e 1982, Berlim, 16 de Janeiro de 1981;
- ----- (1981c). Processo Verbal sobre o Cumprimento do Acordo entre o gov. da RPA e o gov. da RDA sobre o envio de Especialistas da RDA para a RPA, celebrado em 4 de Abril de 1978, Luanda, 16 de Janeiro de 1981;

- ----- (1982). Protocolo de cooperação da 2ª Sessão da Sub-Comissão da Educação da Comissão Económica Mista RDA - RPA, Berlim, 2 de Abril de 1982;
- ----- (1983). Programa de Estudo entre o gov. da RPA e o gov. da RDA sobre a cooperação cultural e científica nos anos de 1983 a 1985, Berlim aos 21 de 10 de 1983;
- ----- (1983a). Protocolo de cooperação da 5ª Sessão da Comissão Económica Mista da RPA e a RDA, Berlim, de 21 a 23 de Outubro de 1983;
- ----- (1985). Protocolo de cooperação da V Sessão da Sub-Comissão da Educação da Comissão Económica Mista RPA e a RDA, Luanda, 22 de Abril de 1985;
- ----- (1986). Protocolo de cooperação da VI Sessão da Sub-Comissão da Educação da Comissão Económica Mista entre a RPA e a RDA, Berlim 7 de Maio de 1986;
- ----- (1987). Protocolo de cooperação da 7ª Sessão da Sub-Comissão da Educação da Comissão Económica Mista RPA - RDA, Luanda, aos 17 de Março de 1987;
- ----- (1987a). Acordo entre o gov. da RPA e o gov. da RDA sobre o Reconhecimento de Certificados de Habilitações, Graus e Títulos Académicos, Luanda, aos 17 de Março de 1987;
- ----- (2009). Acordo entre o gov. da Rep de Angola e o gov. da Rep. Federal da Alemanha sobre a Cooperação nos domínios da Cultural, Educação e Ciência, Luanda, aos 27 de Fevereiro de 2009;
- ----- (s/d). Informação sobre a situação actual da cooperação nos domínios e objetivos da cooperação multilateral entre a Republica Popular de Angola e os Países membros do CAME, constantes do Anexo 4 do Protocolo da I Sessão da Comissão Mista;
- ----- (s/d). Carta do Cda Dr. Guenter Mittag membro do Bureau Político e Secretário do Comité Central do Partido Socialista Unificado da Alemanha ao Cda Loy, Presidente da Comissão Económica Mista da RPA/RDA;

Pasta URSS

- MIREX-Angola (1976). Declaração sobre as bases das relações de amizade e cooperação entre a RPA e a URSS, Moscovo, 26 de Maio de 1976;
- ----- (1976a). Acordo entre o gov. da RPA e o gov da URSS sobre a Cooperação Cultural e Científica, Moscovo, 26 de Maio de 1976;

- ----- (1976b). Protocolo sobre Cooperação Cultural entre o gov. da RPA e o gov. da URSS em 1976-1977, Luanda, 2 de Setembro de 1976;
- ----- (1978). Protocolo sobre a Cooperação Cultural e Científica entre a RPA e a URSS, para 1978 – 1979, Moscovo aos 28 de Maio de 1978;
- ----- (1978a). Protocolo entre a RPA e a URSS, sobre o reconhecimento mútuo, validação e equivalência dos Certificados de Habilitações e Diplomas, Moscovo, 28 de Maio de 1978;
- ----- (1979). Acordo de Colaboração entre o Instituto Nacional do Livro e do Disco da RPA e o Comité de Estado da URSS para as Editoras, as Artes Gráficas e o Comércio de Livros, Moscovo, 20 de Dezembro de 1979;
- ----- (1979). Protocolo sobre Cooperação Cultural e Científica entre a RPA e a URSS para 1980, Moscovo, 21 de Dezembro de 1979;
- ----- (1981). Protocolo sobre a Cooperação Cultural e Científica entre a RPA e a URSS, Luanda, 13 de Julho de 1981;
- ----- (1983). Protocolo sobre a cooperação Cultural e Científica entre a RPA e a URSS para o período de 1983/1984, Moscovo aos 16 de Maio de 1983;
- ----- (1985). Protocolo de Cooperação Cultural e Científico entre a RPA e a URSS para os anos 1985 – 1986, Luanda aos 22 de Maio de 1985;
- ----- (1986). Protocolo entre o gov da RPA e o gov da URSS sobre a Formação de Quadros para a RPA nos estabelecimentos de ensino superior e Médio especializado da URSS para os anos 1986 – 1995, Luanda, 21 de Abril de 1986;
- ----- (1986a). Protocolo entre o governo da RPA e o gov. da URSS sobre a cooperação económica e Técnico na Formação de Técnicos angolanos, Moscovo, 24 de Outubro de 1986;
- ----- (1986b). Protocolo entre o gov. da RPA e o gov da URSS, sobre o reconhecimento e a equivalência dos Certificados de Habilitações Literárias, Luanda, 21 de Abril de 1986;
- ----- (1987). Protocolo sobre a cooperação cultural e científica entre a RPA e a URSS para os anos de 1987 – 1988, Luanda, 15 de Agosto 1987;
- ----- (1988). Convénio de Colaboração entre o Centro de Documentação e Investigação Histórica de Estado e Cultura da RPA e a Direcção Geral de Arquivo Adjunta ao Conselho de Ministros da URSS, Moscovo, 09 de Agosto de 1988;
- ----- (1989). Protocolo sobre a Cooperação Cultural e Científica entre a RPA e a URSS para os anos 1989 – 1990, Moscovo, 13 de Abril de 1989;

- ----- (2002). Acordo de Cooperação entre a Academia Diplomática do Ministério dos Negócios Estrangeiros da Federação da Rússia e o Instituto de Relações Internacionais do Ministério das Relações Exteriores da República de Angola, 2002;
- ----- (2009). Memorando de Entendimento entre a Secretaria de Estado do Ensino Superior da Rep. De Angola e o Ministério da Educação e Ciência da Federação da Rússia sobre a Cooperação no Domínio do Ensino Superior e Formação de Quadros, Luanda, 26 de Junho de 2009;
- ----- (s/d). Programa Plurianual de Cooperação Económica, Técnico-Científico e Comercial entre o governo da Rep. De Angola e o governo da Federação Rússia para o período 2009-2013;

Pasta EUA

- MIREX-Angola (2010). Memorando de Entendimento para o Diálogo Bilateral entre a Rep. De Angola e os EUA, Washington, 08 de Julho de 2010;

Pasta FRANÇA

- MIREX-Angola (1988). Processo Verbal da IIª Sessão da Comissão Mista Angolano-Francesa, Luanda, 17 a 20 de Fevereiro de 1988;
- ----- (1983). Declaração Conjunta Iª Sessão da Comissão Mista Angolano – Francesa para cooperação ao Desenvolvimento, Luanda, 25 de Maio de 1983;
- ----- (2008). Acordo Quadro de Cooperação entre o Ministério da Educação da Rep. de Angola e a TOTAL E&P Angola, Luanda aos 23 de Maio de 2008;

Pasta REPÚBLICA DE CUBA

- COMUNICAÇÃO para o Estabelecimento de Relações entre o Governo da República Popular de Angola e o Governo da República de Cuba; 15 de Novembro de 1975; Luanda;
- ACORDO Especial (1976) de Colaboração entre o Ministério da Educação da República Popular de Angola e o Ministério da Educação da República de Cuba; 05 de Dezembro de 1976; Havana;
- ACORDO de Colaboração entre a União dos Escritores Angolanos e a União Nacional dos Artistas Plásticos, de uma parte e a União dos Escritores e Artistas de Cuba de outra, para os anos de 1981 – 1985; 31 de Março de 1981; Havana; Ministério das Relações Exteriores (MIREX) (1981);

- PROTOCOLO da X Sessão da Comissão Mista Intergovernamental Angolana – Cubana para a Cooperação Económica e Científica Técnica; 27 de Março 2000; Havana;

Pasta REPÚBLICA DA BULGÁRIA

- ACORDO de Cooperação Cultural (1977) entre o Governo da República Popular de Angola e o Governo da República Popular da Bulgária; 30 de Abril de 1977; Sófia;
- PROTOCOLO da II Sessão da Comissão Mista Angolano - Búlgara de Colaboração Económico e Científico – Técnico, 21 de Junho de 1978; Luanda;

Pasta REPÚBLICA DO BRASIL

- II ACORDO de Cooperação Científica e Cultural entre o Governo da República Popular de Angola e o Governo da República Federativa do Brasil; 11 de Junho de 1980; Luanda;
- MEMORANDO de Entendimento (2003) ao Amparo do Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Económica, Científica e Técnica entre o Governo da República de Angola e o Governo da República Federativa do Brasil para apoiar o desenvolvimento do programa “Escola Para Todos” na sua fase emergencial (2004 – 2007). 3 de Novembro de 2003. Luanda;
- AJUSTE Complementar (2007) ao Acordo de Cooperação Económica, Científica e Técnica entre o Governo da República de Angola e o Governo da República Federativa do Brasil para implementação do projecto “Escola de Todos”. 18 de Outubro de 2007. Luanda;

Pasta REPÚBLICA PORTUGUESA

- II REUNIAO da Comissão Mista Permanente de Cooperação Luso - Angolana. Luanda, 22 a 26 de Março de 1982; Ministério das Relações Exteriores (MIREX) (1982);
- PROTOCOLO Adicional ao Acordo de Cooperação nos Domínios da Educação, do Ensino, da Investigação Científica e da Formação de Quadros celebrado entre a República Popular de Angola e a República Portuguesa. Lisboa – Portugal, 29 de Setembro de 1987;

Pasta REPÚBLICA POPULAR DO CONGO

- MIREX-Angola (1976). Tratado de Amizade e de Cooperação entre a RPA e a RPCongo. Brazzaville, 24 de Setembro de 1976;

- ----- (1977). Acordo de Cooperação Cultural e Científica entre o governo da RPA e o governo da RPCongo. Luanda, 12 de Fevereiro de 1977;
- ----- (1978). Plano de Execução para os anos 1978 e 1979 do Acordo de Cooperação Cultural e Científica assinado entre o governo da RPA e o governo da RPCongo em Luanda a 13 de Fevereiro de 1977, Brazzaville 16 Fevereiro de 1978;
- ----- (1982). Processo Verbal dos Trabalhos da II Sessão da Grande Comissão Mista Angolano Congoleza de 9 a 11 de Fevereiro de 1982, Luanda, 11 de Fevereiro de 1982;
- ----- (1986). Processo Verbal da 4ª Sessão da Grande Comissão Mista de Cooperação Angolano-Congoleza realizada em Luanda de 21 a 22 de Outubro de 1986;
- ----- (2002). Processo Verbal da 5ª Sessão da Comissão Bilateral Angola – Congo, Brazzaville de 16 – 19 de Janeiro de 2002;
- ----- (2002). Protocolo de Cooperação entre a Rádio Nacional de Angola e a Rádio Difusão Congoleza, Brazzaville, 19 de Janeiro de 2002;
- ----- (2010). Acta de Conversações de Reunião Preparatória da 6ª Sessão da Comissão Bilateral Angolano-Congoleza 14 a 15 de Junho de 2010, Brazzaville 15 de Junho de 2010;
- ----- (2010a). Processo Verbal da 6ª Sessão da Comissão Bilateral Angolano-Congoleza, Luanda, 8 a 9 de Setembro de 2010, Luanda, 9 de Setembro de 2010;

Pasta República Democrática do Congo

- MIREX-Angola (1997). Acordo Geral de Cooperação Económica, Científica, Técnica e Cultural entre o governo da Rep. de Angola e o governo da RDC, Luanda, 5 de Agosto de 1997;
- ----- (2004). Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica entre o governo da RPA e o governo da RDC, Luanda, 07 DE Maio de 2004;
- ----- (2007). Protocolo de Cooperação entre o governo da Rep. Angola e o gov. da RDC, Luanda 30 de Julho de 2007;

Pasta República da Namíbia

- MIREX-Angola (2005) Processo Verbal da 2ª Sessão da Comissão Bilateral Angola-Namíbia , realizada em Luanda – Angola, 6 a 7 de Outubro de 2005, Luanda, 07 de Outubro de 2005;

- MIREX-Angola (s/d). Acordo de Cooperação entre o governo da Rep de Angola e o governo da Rep. Da Namíbia no domínio da Ciência, Tecnologia e Inovação;

Pasta República da Zâmbia

- MIREX-Angola (1979). Acta da 2ª Sessão da Comissão Mista Permanente de Cooperação Angola-Zâmbia realizada em Lusaka em 11 de Setembro e de 15 a 22 de Outubro de 1979, Lusaka, 22 de Outubro de 1979;
- MIREX-Angola (2009). Processo Verbal da 3ª Sessão da Comissão Bilateral de Cooperação Científica, Económica, Científica, Técnica e Cultural Angolano-Zambiana, Luanda 16 de Abril de 2009;

Pasta UNESCO

- ANGOLA-UNESCO (2004). ACORDO entre a UNESCO e o Governo Angolano, do Programa de Ajuda a Formação de Professores de Angola. 14/01/ 2004. Luanda;
- UNESCO (1999). Plano de Reforma apresentado pelo Director Geral da UNESCO ao 158º Sessão do Conselho Executivo (nº 99 – 264). Paris, 19 de Novembro de 1999. Paris;

Pasta SADC

- RISDP – Portuguese version. Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional. Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral – SADC, House Government Enclave Post Bag Gaborone, Botswana, (s/d).
- CNS-Angola (2004). Relatório Final da Participação de Angola na Cimeira da SADC. Versão I. Grand Baie, Maurícias 16 a 17 de Agosto de 2004. Ministério do Planeamento, Comité Nacional da SADC de Angola. Luanda, aos 31 de agosto de 2004;
- CNS- Angola (2004a). Relatório de Atividades do Comité Nacional/Secretariado da SADC. Ministério do Planeamento Comité Nacional da SADC. Setembro 2003 à agosto de 2004. Luanda;
- ----- (2005). Relatório Final da Participação de Angola na Cimeira da SADC. Ministério do Planeamento Comité Nacional da SADC. Gaborone, Botswana de 17 a 18 de agosto de 2005;
- SADC (1997). SADC - Protocolo Relativo à Educação e Formação. Blantyre, 8 de setembro de 1997. Malawi;
- ----- (1997a). SADC TODAY. Sumário em Português Vol. 1 Nº 4 Agosto 1997. Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral;

- ----- (2002). Reunião do Conselho de Ministro da SADC. (SADC/CM/3/2002/1) – A. 29 de Setembro de 2002. Versão III. Luanda 30 de setembro de 2002. Angola;
- ----- (2003). Reunião do Comité Integrado de Ministro (CIM) 24 de Julho de 2003. Versão I. Gaborone, Botswana 23-27 de Julho de 2003;
- ----- (2003a). Reunião do Comité Integrado de Ministro (CIM) 27 de Julho de 2003. Versão Final. Gaborone, Botswana 26 de julho de 2003;
- ----- (2004). Relatório Anual 2003-2004. Secretariado da SADC. Gaborone, Botswana, Agosto de 2004;
- ----- (2007). Reunião do Conselho de Ministros da SADC. Agenda Anotada da Reunião do Conselho de Ministros. Secretariado da SADC. Lusaka, Zâmbia, agosto de 2007;
- ----- (2008). Ata da Reunião dos Ministros da Educação e Formação da SADC. SADC/CM/2/2008/7.3. Lusaka, Zâmbia, 4 de Julho de 2008;
- ----- (2008a). Comité Integrado de Ministros. Desenvolvimento Humano e Social e Programas Especiais. Projeto da Agenda Anotada. SADC/ICM/1/2008/SHD&SP/2.4. Manzini, Swazilândia, 17 a 20 de Junho de 2008;

Pasta UNIÃO AFRICANA

- UA (1981). Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, adoptada pela 18ª Conferência dos chefes de Estado e de Governo, Nairobi, Quênia, Junho de 1981;
- UA (1984). Carta Africana do Bureau Africano de Ciências da Educação. Lagos, 13 de Agosto de 1984;
- UA (1996). Communiqué Final des Travaux de la XIIème Session du Comité Exécutif du Bureau Africain des Sciences de L'Éducation. Résolutions, Recommandations et motions. Déclaration de Luanda. Luanda, 10 de Agosto de 1996;
- UA (2000). Acto Constitutivo da União Africana, Lomé, Togo, a 11 de Julho de 2000;
- UA (2003). Protocolo da Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos relativos aos Direitos da Mulher em África. 11 de junho de 2003, Maputo;
- UA (2006). Carta para o Renascimento Cultural de África. Adoptada pela sexta Sessão Ordinária da Conferência, realizada em Cartum, Sudão a 24 de Janeiro de 2006;

ANGOLA: Instituto Superior das Ciências da Educação de Luanda

Programas curriculares

- Angola – ISCED-Luanda (s/d). Plano de Estudo do Curso de História. Departamento de História;
- Angola – ISCED-Luanda (s/d). Programa curricular de História de Angola I. Departamento de História;
- Angola – ISCED-Luanda (s/d). Programa curricular de História de Angola II. Departamento de História;
- Angola – ISCED-Luanda (s/d). Programa curricular de História de África I. Departamento de História;
- Angola – ISCED-Luanda (s/d). Programa curricular de História de África II. Departamento de História;
- Angola – ISCED-Luanda (s/d). Programa curricular de História de África III. Departamento de História;
- Angola – ISCED-Luanda (s/d). Programa curricular de História Contemporânea. Departamento de História;
- Angola-ISCED-Luanda /2010). Programa Curricular de Introdução aos Estudos de História. Departamento de História.

Trabalho Final de História (ISCED-TFH para obtenção do grau de licenciatura em Ciências de Educação)

- AFONSO, Camilo (1991). *O contributo da tradição oral no estudo da História de Angola – caso dos Bacongós*. ISCED do Lubango;
- AFONSO, Garcia (2002). O factor externo no conflito angolano antes e depois da independência (1974-1976);
- ALVES, Orlando Mendes (1995). *O fim do “Apartheid” e o nascer da nova África do Sul*;
- ANDRÉ, Rebeca Helena (2005). Nacionalismo africano e seu reflexo no processo de descolonização de Angola;
- AMARO, Kimpuanza Marlene Paulo (2003). As igrejas cristãs e a luta pela independência: católicos e metodistas na afirmação do nacionalismo angolano (1940-1974);
- ARTUR, Edna Cristina João (2010). *Análise de algumas fontes escritas para o estudo da imprensa nacional: 1900-1966*;

- AVELINO, Afonso (1999). *Caminhos de Ferro de Luanda nos anos 40 e 60 do séc XX. Uma abordagem sócio-económica e histórica*;
- BAZA, Celestino (2007). *O impacto do tráfico transatlântico de escravos em Kabinda (séc. XVII-XIX)*;
- BILINGU, Angelina Baca (2005). *Alguns aspectos da cultura material do povo ovimbundu da província do Huambo*;
- BRITO, António José Emílio (1994). *Subsídios históricos para o estudo das bibliotecas públicas de Luanda (sua influência do processo formativo dos estudantes)*;
- CACULO, Afonso (2009). As actividades de agricultura e comércio no espaço territorial do reino do Ndongo (séc, XVI-XIX) e a educação das novas gerações;
- CAMACHO, Manuel Edgar de Fátima (2005). A influência do Congo-Kinshasa no processo de libertação de Angola (1961-1975);
- CARVALHO, Maria de Fátima João Baptista de (2009). A formação de professores de ensino primário em Angola no período colonial e pós-colonial (1950-1985);
- CASSUAMA, Elias Tiago Pedro (2005). *História da Educação e Ensino em África caso de Angola (Década dos anos 70 e 90 do século XX)*;
- CATIVA, Bernardo; Mbandje, João; Chapuma, José Abílio (2005). Educação no distrito da Nova Lisboa no período entre 1950-1975;
- CAPAMBA, Fernando Angelino Chicapa (2006). O território de Angola e a definição das fronteiras nos finais do século XIX e princípios do século XX;
- CAPUMBA, Pedro Almeida (2000). As guerras e outros conflitos em África após-independência” (Uma perspectiva histórica);
- CHINDECASSE, Luisa Hanuquissi (2007). *Contribuição para o conhecimento das fontes escritas da História do Bié Angola - Final do século XIX e princípio do século XX, uma abordagem histórica e organização de um ficheiro documental*;
- CHITA, Anacleto Francisco (2007). A problemática dos povos Hungu: numa perspectiva histórica;
- CHITUNDA, Abel Queve (2006). *O comércio e o poder político tradicional dos Ovimbundu (fim do séc XIX e o início do séc XX)*;
- COSTA, João Borges da (2003). *A narrativa de viagem de Serpa Pinto (1876-1879) como fonte da História de Angola*;
- CRUZ, Manuel Júlio Rodrigues da (2009). As fronteiras tradicionais de Malanje e Lunda – suas implicações culturais na formação da consciência nacional de 1889-1978;

- CUANGANA, Eduardo (2004). *História dos povos de origem Lunda (Angola) segundo as fontes escritas e orais: crítica das fontes*;
- CUNHA, Anabela Francisca do Nascimento (2000). *Relações entre Angola e o Brasil no século XX (1900-1975)*;
- DEUS, João de (1989). As doutrinas coloniais em África, análise comparação e algumas consequências na actualidade. ISCED do Lubango;
- DOMINGOS, Jervyz Augusto Manuel (2006). *Evolução histórica da Sonangol repercursão no ensino médio técnico (1975-2002)*;
- DOMINGOS, João (2000). *Associativismo estudantil em Angola desde 1979 até a época actual*;
- FARIA, Fernando Paulo (2002). *História, segurança e defesa em África: uma perspectiva interdisciplinar – das independências aos nossos dias*;
- FERNANDES, João Pedro (2004). *Intervenção da igreja protestante na esfera social em Angola, à partir do segundo quartel do século XX*;
- FERREIRA, Victor Carlos Nobre (2009). *Casamento e regras matrimónias entre os ambundos da Ilha de Luanda (fim do século XIX e início do século XX)*;
- FRANCISCO, António (2000). *A OUA e a gestão dos conflitos fronteiriços, estado actual e perspectiva*;
- FRANCISCO, Silvestre António (2006). *A resistência dos dembos contra o colonialismo português (1872-1920)*;
- GERMANO, Miguel Feliciano Sanhanga (2003). *As religiões tradicionais e o cristianismo em Angola: algumas reflexões sobre as causas e consequências da proliferação das igrejas*;
- GOMES, Armindo Jaime (1986). *Os Kimbali do Namibe ensaio etno-histórico sobre um povo de Angola*;
- GOMES, Apolónia Escolástica R. B. (2000). *Panafricanismo e seu reflexo no pensamento da intelectualidade africana nas colónias portuguesas nos anos 50-60*;
- JANOTA, Manuel António de Brito (2009). *O Lusotropicalismo na política de colonização de Angola (1930-1960)*;
- JÚLIO, Virgílio Domingos da Silva (2006). *O caminho de ferro de Moçâmedes no desenvolvimento económico e social do sul de Angola 1961-1973.*;
- KASSANGA, Paulo (1988). *Desenvolvimento histórico do ensino de base na Huíla, de 1977 a 1978. ISCED do Lubango*;

- KEBANGUILAKO, Dinis (2001). *As relações políticas entre a República de Angola e a República Democrática do Congo (1975-1991)*;
- KUNGA, João Manuel (2009). *Os tumulos e as sepulturas de pedra da provincia do Kuanza Sul: estudo da História e dos seus povos.*;
- KWONONOCA, Américo António (1998). *Museus e museologia em Angola: actualidade e perspectivas*;
- LOPES, Júlio Mendes (1997). *A evolução da rádio difusão em Angola e a problemática da difusão da História de África*;
- LEITE, Valéria Augusto Correia de Gouveia (2009). O impacto dos acontecimentos de 1961 nas reformas de educação em Angola;
- LOPES, Inácio Manuel (2007). O crioulisto e o nativismo no contexto sócio-político e económico angolano;
- LOPES, Francisco Mendes (2007). A expropriação de terras no curso inferior do Cuvo (Keve) de 1905-1965;
- LOPES Francisco (2008). O processo de ocupação portuguesa da região do Uige e a formação do espírito patriótico (1911-1917);
- LOURENÇO, João Pedro da Cunha (2003). A imprensa e a problemática da liberdade de imprensa em Angola: 1866-1923;
- LUPENHA, Abílio (2006). *Ovimbundu: origem e simbologia*;
- MALEMBO, Pedro Matias (2008). Angola entre guerra e paz (1961-1991);
- MANUEL, Maria Bela Calheiro (1998). *Alguns monumentos históricos da cidade de Luanda (subsídios para o estudo da sua actuação)*;
- MATEUS, Maria David Fortes (2009). *Algumas reflexões sobre a evolução do ensino superior em Angola. O caso da Universidade Agostinho Neto*;
- MAINJALA, Luis Wachihassa (2003). *História e organização sócio-política do povo Cokwe no nordeste de Angola (1889-1967)*;
- MIGUEL, António Amaro (2010). *Política Colonial Portuguesa em Angola na década de 1960. Manifestações e reacções em Luanda*;
- MIGUEL, Constância de Nascimento da Rosa Ferreira de Ceita (1996). Relação entre museu e escola – caso da rede museológica da cidade de Luanda;
- MANASSA, João Baptista Abreu (2001). O surgimento e evolução do distrito da Lunda. Estudo histórico dos povos Lunda-Tchokwe (1895-1978);
- MONIZ, José Domingos (2007). A problemática da gestão territorial de África pós-colonial. Herança ou novos insucessos;

- MOTA, Ana Teresa Serra da Cruz (2007). O impacto sócio-económico do Porto do Lobito ao longo dos caminhos de ferro de Benguela (C.F.B.) numa perspectiva histórico antropológica de 1902-1975;
- NAMBONGO, Laurinda (2003). Os angolares de S. Tomé e Príncipe mito ou realidade? Tentativa de identificação histórica e sócio-cultural;
- NETO, Fernanda Lemba da Costa (2007). A escravatura tradicional e o tráfico transatlântico: convergências e divergências;
- MPASSA, António Maria (2002). Os Bawoyo de Cabinda (Um ensaio histórico-cultural de um povo de Angola).;
- NSIANGENGO, Pedro (1992). As estruturas sociais do Congo e o desenvolvimento – Análise de alguns aspectos para a educação dos alunos do Instituto Médio Normal;
- NUNDA, Geraldo Sachipengo (2002). A educação colonial e a construção da unidade nacional;
- OLIVEIRA, Catarina Tchitaka de (2005). Monumentos e sítios históricos da província do Huambo;
- PAQUISSE, António Borges Cassinda (2006). *Resistência e Luta Armada de Libertação Nacional: História da criação das Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA)*;
- PASCOAL, Eduardo Evaristo (s/d). *O sistema colonial português no período 1950-1975 “Uma tentativa comparativa a partir de fontes orais para compreender o quadro de relações colono-colonizado nas províncias de Benguela, Cabinda e Cunene*;
- PEDRO, Bengue (2004). *Contribuição sócio-cultural dos Frades menores Franciscanos “Capuchinhos” na envogelização do norte de Angola. O exemplo do Uige*;
- PEDRO, Raúl Ambrósio (2006). Alguns monumentos históricos da província do Kuanza-sul (subsídios para o estudo da sua actuação);
- PINHEIRO, Manuel Francisco (2006). *O papel dos jornais privados de Luanda no reforço da democracia angolana (1992-2003)*;
- PRATA, Amaro (2009). *Relação Onomástica entre Kandumbo e a Escola NDala Kandumbo no Huambo de 1770-190*;
- QUEIROZ, Maria Palmira de Sousa Matos (1994). As relações entre os povos de África, América e Caraíbas e a sua unidade cultural;
- QUIFUTA, José (2002). Contribuição do município do Dange à luta armada de libertação nacional (1961-1975);

- SALUCOMBO, Beatriz Aurora Neves (2008). A iniciação masculina e feminina como forma de educação tradicional na sociedade e cultura Cokwe;
- SANTANA, Rebeca Pereira de (1997). A presença portuguesa em África e os conhecimentos históricos da época. Fins do século XV do início do século XVI;
- SANTOS, Adriano António dos (2009). *O Tocoísmo e sua contribuição ao nacionalismo angolano (1949-1961)*;
- SANTOS, Ana Maria de Sousa e (1995). *Alcance histórico do ensino da religião e da moral nas escolas oficiais e privadas de Luanda 1960-1975*;
- SAVEIA, Paulo João Pires (2003). O crescimento da igreja metodista unida em Angola e sua contribuição na mudança social (de 1885 até aos anos 50 do séc XX);
- SOARES, Nascimento da Costa Alexandre (2009). *A gestão colonial no Ruanda-Urundi nos domínios sócio-económicos político e suas consequências (1887-1962)*;
- TAVARES, Helena da Silva (2007). A resolução do conflito angolano – Do final da guerra fria ao protocolo de Lusaka (1985-1994);
- TOCO, Feliciano Lopes (2008). Funções sociológicas do Muanza na cultura e sociedade Yombe: caso do município do Beliza da província de Cabinda (1955-1975);
- VELOSO, Nunes (2006). *O 15 de Março de 1961. Tentativa de análise das suas causas e a necessidade da sua inclusão nos planos curriculares do ensino Pré-universitário PUNIV*;
- VICENTE, Paulo Nzaji da Conceição (2005). Angola Educação Patriótica, Nação no discurso de Agostinho Neto (1957-1975). ISCED do Huambo;
- WAMBEMBE, Bento; Chamuene, José; Chimuco, Mário (2005). A educação na província do Huambo (1975-2004). ISCED do Huambo;

ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO

- CIRCULAR da 2.^a Repartição, Série A, N.º 3/72, da Direcção-Geral do Ensino Técnico de 14 de julho de 1972. [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C011_CX034];
- CIRCULAR nº 29 de 8 de Agosto de 1962 da Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional do Ministério da Educação Nacional. [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C011_CX034];
- CPMP-Comissariado Provincial da Mocidade Portuguesa (1968). *Relatório do I Colóquio para professores das escolas de habilitação de professores de posto escolar*. Província de Angola. República Portuguesa. 7 de novembro de 1968; [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_A061_CX029];

- CPMP - Comissariado Provincial da Mocidade Portuguesa (1968a). *Ofício 8809 de 8 de Novembro de 1968*. Luanda. [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C030_CX190];
- DPIEA - Direção Provincial de Inspensão de Educação de Angola (1967). *Circular n.º 85/68/5.17/67, de 23/08/1967. Para o inspetor: Amadeu Augusto Fernandes*. Reunião dos inspetores (6ª zona de inspeção escolar da República Portuguesa); [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C071_CX141];
- ESTADO de Angola. (1973). Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico. [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_P045_CX032];
- MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. B (1965) - *Estrutura dos Serviços de Educação e Ensino*. Orgânica dos Serviços de Educação no Ultramar. Direcção - Geral do Ensino. 2ª Repartição. Lisboa, 13 de setembro de 1965 [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C011_CX032];
- MINISTÉRIO DO ULTRAMAR (1965). *Panorama da educação e ensino no Ultramar português*. (Ideias gerais expostas como complemento dos documentos reunidos). (Despacho de S. Ex.ª. o Ministro do Ultramar 28-8-1965). Direcção - Geral do Ensino. 2ª Repartição. s/l; [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C011_CX032];
- ----- (1966). *II Reunião do Conselho Coordenador das Actividades da Educação nas Províncias Ultramarinas* (de 3 a 7 de Agosto de 1965, no Ministério do Ultramar). Separata da Revista «Ultramar» n.º 21. Vol. VI (N.º 1). 1965. Lisboa – 1966. [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C011_CX032];
- ----- (1970). *Serviços Provinciais de Educação*. Agência-Geral do Ultramar. Lisboa. 1970;
- ORGÂNICA do Ensino nas Províncias Ultramarinas de Portugal. Direcção - Geral do Ensino. 2ª Repartição. Lisboa, 13 de setembro de 1965 [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C011_CX032];
- ORGÂNICA dos Serviços de Educação no Ultramar. Direcção - Geral do Ensino. 2ª Repartição. Lisboa, 13 de setembro de 1965 [AHU_ACL_MU_DGEDU_RE_C011_CX032];

PORTUGAL – Secretariado Executivo da CPLP

- CPLP (1997). Iª Conferência dos Ministros da Educação da CPLP, Declaração de Lisboa. Conclusões. Lisboa, 24 e 25 de Novembro;

- ----- (1997a). Iª Conferência dos Ministros da Educação da CPLP, Declaração de Lisboa. Lisboa, 24 e 25 de Novembro;
- ----- (1998). Acordo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior dos países membros da CPLP, Praia, 17 de Julho;
- ----- (1998a). Ata da IIª Conferência dos Ministros da Educação da CPLP, Declaração de Lisboa, Brasília, 05 e 06 de Novembro;
- ----- (1998b). Plano de Ação para a Cooperação Educacional entre os Países membros da CPLP. IIª Conferência dos Ministros da Educação da CPLP. Brasília, 05 e 06 de Novembro;
- ----- (2000). Conclusões da IIIª Conferência dos Ministros da Educação CPLP. S. Tomé, 29 de Junho;
- ----- (2001). VIª Conferência dos Ministros da Educação CPLP. Conclusões. Maputo, 29 de Junho;
- ----- (2004). Encontro dos Ministros da Educação dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e da Guiné Equatorial. Reforço da cooperação no domínio da Educação entre os PALOP e a Guiné Equatorial. S. Tomé, S. Tomé e Príncipe, 13 a 15 de Janeiro;
- ----- (2004a). Vª Conferência dos Ministros da Educação CPLP. Conclusões. Fortaleza, Brasil, 26 de Maio;
- ----- (2005). VI Conferência de Ministros da Educação da CPLP. Conclusões. Lisboa, 16 de Dezembro de 2005;
- ----- (2006). VI Conferência de Ministros da Educação da CPLP. Declaração sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio: Desafio e Contribuição da CPLP. Bissau, 17 de Julho de 2006;
- ----- (2008). Reunião Extraordinária de Ministros da Educação e da Cultura da CPLP. Declaração Final. Centro Cultural de Belém, Lisboa, 14 e 15 de Novembro de 2008;
- CPLP-Portugal (2008). Secretariado Executivo da CPLP. Construindo a Comunidade. Europress-Editores e Distribuidores de Publicações, Lda. Lisboa, Julho de 2008;
- INE, I.P., (2012). Estatísticas da CPLP 2012. Instituto Nacional de Estatística, I.P. Lisboa-Portugal;

BIBLIOTECA MUNICIPAL PÚBLICA DO PORTO

PERIÓDICOS:

- Boletim Oficial de Angola, I Série - Número 186, Quarta –feira, 7 de agosto de 1968;
- Boletim Oficial de Angola, II Série, 1960, BMP,C-B-6;
- -----, 1961, BMP, C-B-6;
- -----, 1º e 2º semestre, 1962, BMP, C-B-6;
- -----, 1º e 2º semestre, 1963, BMP, C-B-6;
- -----, 1º e 2º semestre, 1964, BMP, C-B-6;
- -----, 1º e 2º semestre, 1965, BMP, C-B-6;
- -----, 1º e 2º semestre, 1966, BMP,C-B-6;
- -----, 1º e 2º semestre, 1967, BMP,C-B-6;
- -----, 1º, 2º, 3º e 4º trimestre, 1968, BMP,C-B-6;
- -----, 1º, 2º semestre, 1969, BMP,C-B-6;
- -----, 1º, 2º semestre, 1970, BMP,C-B-6;
- -----, 1º, 2º semestre, 1971, BMP,C-B-6;
- -----, 1972, BMP,C-B-6;
- -----, 1973, BMP,C-B-6;
- -----, 1974, BMP,C-B-6;
- -----, 1975, BMP,C-B-6;

ANUÁRIOS:

- Angola, Provincia de Portugal (1961). *Anuário Estatístico*. Direção dos Serviços de Economia e Estatística Geral. Repartição de Estatística Geral. Imprensa Nacional - 1961. Luanda; in *Anuário Estatístico de Angola 1961-1962*. Biblioteca Publica de Angola;
- Angola, Provincia de Portugal (1962). *Anuário Estatístico*. Direção dos Serviços de Economia e Estatística Geral. Repartição de Estatística Geral. Imprensa Nacional - 1962. Luanda; in *Anuário Estatístico de Angola 1962-1963*. Biblioteca Publica de Angola;
- Angola, Provincia de Portugal (1963). *Anuário Estatístico*. Direção dos Serviços de Economia e Estatística Geral. Repartição de Estatística Geral. Imprensa Nacional - 1963. Luanda; in *Anuário Estatístico de Angola 1963-1964*. Biblioteca Publica de Angola;

- Angola, Província de Portugal (1968). *Anuário Estatístico*. Instituto Nacional de Estatística. Delegação de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Estatística. Ano XXXIV. P. 1/398. 1968. Luanda;
- Angola, Província de Portugal (1969). *Anuário Estatístico*. Instituto Nacional de Estatística. Delegação de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Estatística. Ano XXXV. P. 1/400. 1969. Luanda;
- Angola, Província de Portugal (1970). *Anuário Estatístico*. Instituto Nacional de Estatística. Delegação de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Estatística. Ano XXXVI. P. 1/394. 1970. Luanda;

OUTRAS FONTES

- ANGOLA (1980). I Congresso Extraordinário do MPLA/PT. Orientação Fundamentais para o Desenvolvimento Económico – Social da R.P.A., Período de 1981 - 1985; Edição do Secretariado do Comité Central;
- DESLANDES, Venâncio (1961), *Discurso proferido pelo governador-geral de Angola, general na sessão ordinária de abertura do segundo período do conselho legislativo*. MCMLXI. Província de Angola. Luanda 13 de Outubro de 1961;
- ESTADO DE ANGOLA (1969). Serviços de Educação. *Regulamento e Programas de cursos de monitores escolares*. Inspeção Provincial de Educação Ensino Primário. Tipografia Angolana, Luanda;
- ESTADO DE ANGOLA (1972). *Síntese das actividades da Secretária Provincial de Educação*. Anos lectivos de 1968/69 – 1969/70. 1972 (C8-15-9);
- ESTADO DE ANGOLA (1973). Direcção Provincial dos Serviços de Educação. *Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico*. Luanda. 1973 (Y6-4-24).
- GOVERNO GERAL DE ANGOLA (1968). *Regulamento do ensino primário elementar*. Boletim oficial de Angola, I Série – Número 186 (Suplemento). Portaria nº 15665 de 7 de Agosto de 1968;
- MPLA/PT, I Congresso Extraordinário, (1980); Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico – Social da República Popular de Angola, Período de 1981 – 1985; Edição do Secretariado do Comité Central. Luanda;
- M.E.N - Ministério da Educação Nacional (1950). Secretária geral. *Decreto nº 37:765. I Série - Número 39. 25 de fevereiro de 1950*. Imprensa nacional de Lisboa;

- M.E.N - Ministério da Educação Nacional (1968). Direção de Serviços do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. *Decreto n.º 48:572 de 9 de setembro de 1968*. Imprensa nacional de Lisboa;
- M.E.N - Ministério da Educação Nacional (1948). Direção-Geral do Ensino Liceal. *Diário do Governo. Decreto n.º 37:112, I Série Número 27. 22 de outubro de 1948*. Imprensa nacional de Lisboa;
- MINISTÉRIO DO ULTRAMAR (1969). *Programa do ciclo elementar do ensino primário*, Para aplicação nas províncias ultramarina, Portaria n.º 24044, 25 de Abril de 1969 «Diário do Governo n.º 98, I Série 25/4/969, Porto Editora, 1973 (F3-8-319 (15);
- MINISTÉRIO DO ULTRAMAR (1954). *Organização da Mocidade Portuguesa*. Direcção-Geral do Ensino. Legislação aplicável no Ultramar. Imprensa Nacional de Lisboa. 1954;
- MINISTÉRIO DO ULTRAMAR (1961). *Decreto n.º 43897, Agência-Geral do Ultramar*. Sertrand Lda. Lisboa. 1961;
- NAÇÕES UNIDAS (2010). *Relatório do Secretário – Geral*. Sexagésima quarta sessão Pontos 48 e 114 da ordem do dia. Assembleia Geral. A/64/665. Distr. Geral -12 de fevereiro de 2010;
- PROVÍNCIA DE ANGOLA (1960). Censo da população de 1960 Pauta etnográfica. Direção dos Serviços de Economia e Estatística Geral Repartição de Estatística Geral. Tipografia ABC – 1960. Luanda;
- REPÚBLICA PORTUGUESA - Província de Angola. *Constituição Política da República Portuguesa*. Imprensa Nacional – 1958;
- REPÚBLICA PORTUGUESA (1950). Diário do Governo. *Decreto n.º 2:048. I Série - Número 117. 11 de junho de 1951*. Suplemento. Imprensa nacional. Lisboa;
- REPÚBLICA PORTUGUESA - Estado de Angola (1971). *Estatuto e Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. Imprensa Nacional de Angola. 1971 (C8 15-7);
- SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO – Província de Angola (1969:64). *Regulamento e programas dos cursos de monitores escolares*. Inspecção Provincial de Educação-Ensino Primário. Tipografia Angolana, Luanda;
- UNESCO (1980). L'historiographie de l'Afrique australe. Documents de travail et compte rendu de la réunion d'experts tenue à Gaborone, Botswana, du 7 au 11 mars 1977. Paris;

BIBLIOGRAFIA

- ACADEMIA de Ciência de Lisboa e da Fundação Calouste Gulberkin (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Braga;
- ALVES, Maria Palmira Carlos (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto Editora. Porto-Portugal;
- ALVES, Luis Alberto Marques (2006). *Investigação e Práticas em Ensino da História*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. In Barca, (org). *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História*. Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho. Braga;
- ALTET, Marguerite (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Tradução Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto Editora. Porto;
- AMARAL, Ilídio do (2000). *Em torno dos nacionalismos africanos*. Granito Editores, livreiros, Lda. Águeda;
- AMÉLIE, Blom e Frédéric Charillon (2001). *Théories et concepts des relations internationales*. Hachette Livre. Paris;
- ANDRÉ, Rebeca Helena (2006). *Nacionalismo Africano e Seu Reflexo no Processo de Descolonização de Angola. (Conhecimentos Históricos dos Anos 40-70 do Século XX)*. Dissertação de Licenciatura. Universidade Agostinho Neto – Instituto de Ciências de Educação (ISCED-Luanda). Luanda;
- ----- (2009). *Formação do Ensino de História em Angola: perspectiva construtivista*. Máster em Consultoria, Gestão e Auditoria da Formação Contínua. Faculdade de Educação da U.S.C. Santiago de Compostela – Espanha;
- ----- (2010) “*Ensino de História em Angola: Balanço (1975 – 2009) e Prospectiva*”, (Dissertação de Mestrado em História e Educação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- ANGOLA: Assembleia Nacional (2001). *Lei de Bases nº13/2001, de 31 de Dezembro de 2001, do Sistema de Educação (LBSEA)*. Luanda;
- ARÉNILLA, Louis; Gossot, Bernard; Rolland, Marie-Claire; Roussel, Marie-Pierre (2001); *Dicionário de Pedagogia*; Trad. Maria Teresa Serpa. Instituto Piaget, Lisboa;
- AZEVEDO, Ávila (1958). *Política de ensino em África*. Ministério do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Social. Tipografia Minerva. Vila Nova de Famalicão;

- ----- (1963), *Relance sobre a educação em África* (fundamentos e perspectivas, estudos de ciências políticas sociais, nº 69, Lisboa;
- BARCA, Isabel (2004). *Para uma educação histórica de qualidade*. Centro de Investigação em Educação CIEd). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga;
- ----- (2011). *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação. Universidade do Minho. Braga;
- BARCA, Isabel e Gago, Marília (2006). *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História*. Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho. Braga;
- BARDIN, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70 Lda. Lisboa-Portugal;
- BADIE, Bertrand / Smouts, Marie-Clause (1999). *O Mundo em Viragem Sociologia da cena internacional. «La retournement du monde. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. 1995»*). Instituto Jean Piaget. Lisboa;
- BARREIRA, Aníbal e Moreira, Mendes (2004). *Pedagogia das Competências Da Teoria à Prática*. 1ª Edição. Edições ASA, S.A.. Porto;
- BETHENCOURT, Francisco e Kirti Chaudhuri (dir.) (1999). *História da Expansão Portuguesa. Volume V. Último Império e Recentramento (1930-1998)*. Círculo de Leitores. Espanha;
- BITTENCOURT, C.; Almeida, A. M.; Terra, A.; Mello Vasconcellos, C. de; Vesentini, C. A.; Saliba, E. T.; Abud, K.; Napolitano, M.; Schmidt, M. A.; Lourdes Monaco Janotti, M. de; Oriá, R. (2009). *O saber histórico na sala de aula*. Sao Paulo. Editora Contexto;
- BOGDAN, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, Lda. Portugal;
- BRAGA, Paulo Drumond, (2010). *Os Ministros da Educação Nacional (1936 -1974)*. Revista Lusófona da Educação, 16, 2010, p. 23-38;
- BRUNER, Jerome S. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Trad. Manuela Vaz. Relógio D, Água Editores. Lisboa;
- BURKE, Peter (1980). *Sociologia e História*. Tradução de Fátima Martins. Edições Afrontamento. Porto;

- CANNADINE, David (2006). *Que é a História Hoje?* Trad. Rui Pires Cabral. Gradiva, Publicações, Lda. Lisboa;
- CARDONA, F. Xavier Hernández (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e história*. Editorial Graó. Barcelona;
- CARVALHO, Maria Manuela (1995). *Programas de História e Reforma Educativa*. Comunicação apresentada ao V Encontro de Formação Educacional, Faculdade de Letras de Coimbra, Março de 1995. *Penélope* 16, 1995: 181194. Coimbra;
- CASTRO, Júlia (2011). *Gente em Movimento ao longo do Tempo. Ideias da Interculturalidade e Consciência Histórica de Jovens Portugueses*. In Barca (org.) *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação. Universidade do Minho. Braga;
- CHAFFER, John e Taylor, Lawrence (1984). *A História e o Professor de História*. Tradução Maria de Fátima Cunha. Livros Horizonte, Lda. Lisboa;
- COHEN, Louis; Lawrence Manion (1990). *Métodos de investigação educativa*. Editorial la Muralla – Madrid;
- COLL, C. E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (2006). *El Constructivismo en el aula*. Editorial Graó. Barcelona;
- CORDELLIER, Serge; Didiot, Béatrice; Lau, Élisabeth (2007). *Le dictionnaire historique et géopolitique du 20e siècle*. Editions la Découvert. Paris;
- CORREIA, Adérito & Sousa, Bornito (1996). *Angola História constitucional*. Edições Globo, Lda (Livraria Almedina). Porto – Portugal;
- CORREIA, Luis Antunes Grosso (2002). “*Récita do Liceu Rodrigues de Freitas / D. Manuel II 1932 - 1973*”, (Dissertação de Doutoramento em História). Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- CORREIA, Luis Grosso (1998). «Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação». *O sistema educativo no Estado Novo. (Modernidade e Educação em Portugal)*. *Ler História*, 35 (1998), 71 – 107 – Associação de Actividades Científicas ISCTE. Lisboa;
- CORREIA, Luis Grosso; Ferreira, A. Gomes; Costa, Fernando; Henriques, H. Castanheira; Magalhães, Justino; Penim, Lúcia; Figueiras, M. Louro; Fernandes, M. Gonçalves; Matos, S. Campos (2008). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. Universidade do Porto. FPCEUP, 20-23 de junho;

- CORREIA, Luis (2014). *Parecer de Luis Grosso Correia Prof. Do Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais Investigador do CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa Universidade do Porto*. Associação de Professores de História – Circular de Informação nº 86. Janeiro de 2014;
- DAVIDSON, Basil (2000) [1992]. *O Fardo do Homem Negro Os efeitos do estado-nação em África*. Campo das Letras. Porto;
- DECRAENE, Philippe (1976). *Le panafricanisme*; Editions des Presses Universitaires de France/PUF;
- DELORS, Jacques; Al-Mufti, In'am; Amagi, Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Fay; Geremek, Bronislaw; Gorham, William; Kornhauser, Aleksandra; Manley, Michael; Quero, Marisela Padrón; Savané, Marie-Angélique; Singh, Karan; Stavenhagen, Rodolfo; Suhr, Myong Won; Nanzhao, Zhou (1998). *Educação Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI UNESCO. Cortez Editora. Edições ASA. Brasil. p.198-199;
- DREYFUS, Simone (1978). *Droit des relations internationales*. Synthèse. Éditions Cujas. Paris;
- DIFUILA, Manuel Maria (1995). *Históriografia da História de África*. In Actas do Colóquio “*Construção e Ensino da História de África*”. 1ª Edição. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. Lisboa;
- D'HAINAULT, Louis (1980). *Educação – dos fins aos objetivos*. Tradução de João José Boavida. Livraria Almedina. Coimbra.
- ENDERS, Armelle (1994); *História da África Lusófona*; Inquérito; Portugal;
- ERVERDOSA, Castro (1984); *Roteiro da Literatura Angola*, Edição União dos Escritores Angolanos, Luanda;
- ESCOLA PORTUGUESA 1970-73, Revista dos Professores Primários, editada pelo Ministério da Educação Nacional. Diário das Sessões, Assembleia Nacional, 1970-74;
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classe – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto Editora. Porto;
- EVANS, Richard J. (2000). *Em Defesa da História*. Tradução Carla A. De Sousa da Silva Pereira. Coleção memórias do mundo. 1ª edição novembro. Temas e Debates – Atividades Editoriais, Lda. Lisboa;

- FÉLIX, Noémia; Roldão, Maria do Céu (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico História*. 1ª Edição. Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação. Lisboa;
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (1994). *Pensar a História, Repensar o seu Ensino*. A Disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino. Porto: Porto Editora;
- FÉLIX, Noémia; Roldão Maria do Céu (1996). *Dimensões Formativas de disciplina no Ensino Básico*. 1º Edição. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa;
- FERNANDES, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teóricas, práticas e políticas*. Coleção Educação Hoje. 1ª Edição. Texto Editores, Lda. Lisboa;
- FERNANDES, Rogério (2010). *Movimentações da classe docente em Portugal (finais da década de 60)*. Revista Lusófona de Educação, 2010,p. 15-38;
- FERREIRA, António Gomes; Costa, Fernando; Henriques, Helena Castanheira; Magalhães, Justino; Penim, Lígia; Correia, Luis Grosso; Fegueiras, Margarida Louro; Fernandes, Mário Gonçalves; Matos, Sérgio Campos (2008). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. Universidade do Porto. FPCEUP, 20-23 de junho;
- FERRO, Marc (2007). *O Ressentimento na História compreender o nosso tempo*. Trad. Telma Costa. Editorial Teorema SA, Lisboa;
- FLEISCHER, Helmut (1978). *Concepção Marxista da História*. Tradução de Maria do Carmo Viana. Edições 70, Lugar da História. Lisboa;
- FIGARI, Gérard; Rodrigues, Pedro; Alves, Maria Palmira; Valois, Pierre (2006). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. EDUCA – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa;
- GEORGES, Guislain, (1990). *Didactique et communication*. Éditions Labor. Bruxelles;
- GUISLAIN, Georges (1990). *Didactique et communication*. Editions LABOR. Bruxelles;
- HENRIQUES, Raquel Pereira (2010). *Discursos Legais e Práticas Educativas Ser Professor e Ensinar História (1947-1974)*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia. Lisboa;

- JESUS, Saúl Neves de (2000). *Motivação e formação de professores*. Quarteto Editora. Coimbra;
- JUSTE, Ramón Pérez e Aragón, Lucio Martínez (1992). 19 *Evaluacion de centros y calidad educativa*. Serie Educacion y Futuro Monografias para la Reforma. Editorial Cincel, S.A. Madrid;
- KI-ZERBO, Joseph (2002), *História da África Negra II*, 3ª edição, Europa, Portugal;
- KI-ZERBO, Joseph; (2006); *Para Quando África?* Entrevista com René Holenstein; (Carlos Aboim de Brito, Trad.); Angola; CAXINDE, Editora e Livraria; (Obra original publicada em 2003);
- LORENZO Luzuiaga (1964). *Antologia Pedagógica*. 3ª Edição. Editorial Losada, S.A.. Buenos Aires;
- LORENZO Luzuiaga (1964). *Ideias Pedagógica del Siglo XX*. 3ª Edição. Editorial Losada, S.A.. Buenos Aires.
- LORENZO Luzuriaga (1965) *Pedagogia social y política*. Cuarta Edición. Editorial Losada. S.A. Buenos Aires;
- MADEIRA, Ana Isabel (2011). *A construção do saber comparado em educação. Uma análise sócio-histórica*. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Lousã –Portugal;
- MARTINS, Felisbela. Correia, Luis (2012). *A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012)*. Revista de Geografia e Ordenamento do Território, nº 1 (Junho). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território;
- MATSUURA, Koichiro (2002). *A UNESCO e os desafios do novo século*. Tradução de Jeanne Sawaya, Oswaldo Biato e Sérgio Bath. Edições UNESCO. Brasília.
- MAZRUI, Ali, Wondji, Christophe (2010). *História geral da África, VIII: África desde 1935*. UNESCO, Ministério da Educação do Brasil, Universidade Federal de São Carlos. Brasília - Brasil (Edição electrónica);
- MBOKOLO, Elikia (2007). *África Negra História e Civilizações Do século XIX aos nossos dias*. Tomo II. Trad. Manuel Resende. 2ª Edição. Edições Colibri. Lisboa;
- MASACHS, Roser Calaf (1994). *Didactica de las Ciencias Sociales: Didactica de la História*. (Colección «Práctica en Educación» Editorial Oikos-Tau, S.L.. Barcelona;
- MELO, Maria do C. B. de, (2006). O Professor de História e a Dimensão do seu Conhecimento. In Barca (org.) *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História*. Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de

Investigação em Educação Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho. Braga;

- MILANDO, João (2005). *Cooperação sem desenvolvimento*. Imprensa de Ciências Sociais (ICS). Estudos e Investigações – 39. 1ª Edição. Lisboa;
- MITRANY, Victoria Ojalvo et al (s/d). *La Comunicación Educativa*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educacion Superior (CEPES). Universidade de la Havana. Havana;
- MONIOT, Henri (1993). *Didactique de L'Histoire*. Édition Nathan. Paris;
- NOVAK, Joseph D. (1998). *Aprender criar e utilizar o conhecimento*. Tradução Ana Rabaça. Plátano Edições Técnicas. Lisboa;
- MASACHS, Roser Calaf (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. (Colección «Práctica en Educación» Editorial Oikos-Tau, S.L.. Barcelona;
- PAES, Waldemar Tavares (2012). *Porque se ensina História da Civilização no curso normal*. (Palestra realizada na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte). Cadernos de História da Educação – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012 (327-338);
- PADMORE, Georges, (1960). *Panafricanisme ou Comunisme?*. La prochaine lutte pour l'Afrique. Editions Présence Africaine. Paris;
- PEREIRA, Maria do Céu de Melo Estevão (2003). O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho. Braga;
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Editora Artes Médicas Sul, Lda. Brasil;
- PINSKY, Jaime; Eliza Nadai; Miceli, Paulo; Bittencourt, Circe; Davies, Nicholas (2009). *O Ensino de História e a criação do fato*. Editora Contexto. São Paulo;
- PROENÇA, Maria Cândida (1989). *Didáctica da História*. 2 volumes, Universidade Aberta. Lisboa;
- QUIVY, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª edição). Gradiva – Portugal;
- RAMA, Carlos M. (1980). *Teoria da História Introdução aos estudos históricos*. (Trad. Albina Maia). 3ª edição. Livraria Almedina. Coimbra – Portugal;
- RANGEL, Mary (2007). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 3ª Edição. Papyrus Editora. Campinas – São Paulo;

- REINHARD, Marcel (1967). *L'Enseignement de L'Histoire et ses Problèmes*. Press Universitaires de France. 108, Boulevard Saint-Germain, Paris;
- REINHARD, Marcel (1968). *O Ensino da História e os seus Problemas*. Tradução de Maria Angelina de Menezes Ródo. 3ª Edição. Atlântida Editora. Coimbra;
- REVISTA: O Estudo da História, nº 2 – Espanha e Portugal – Encontros com a História/A História na Escola e na Comunidade. APH – Associação de Professores de História. Publicação Bienal, Outubro de 1997. Lisboa;
- RIBEIRO, Artur R. de Almeida (1914). *Administração civil das províncias ultramarinas*. República Portuguesa. Imprensa nacional de Lisboa;
- RIBEIRO, António C. (1999); *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora Lda, 1ª Edição, Lisboa;
- ROEGIERS, Xavier & Ketele, Jean –Marie (2004). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino*. Tradução Carolina Huang. 2ª edição. Artmed. Porto Alegre;
- RODRIGUES, Adriano Vasco (1989). *Contribuição para a história do ensino em Angola: A grande batalha da educação na década de 60*. Africana nº15 (Setembro 1989). p. 247-296;
- RÜSEN, Jörn (2010). *Jorn Rusen e o Ensino da História*. Editora UFPR. Curitiba;
- SADDI, Rafael, (2010). *Didática da História como Sub-disciplina da Ciência Histórica*. História & Ensino, Londrina, v. 16, nº 1, p. 61-80, 2010;
- SANT`ANNA, Flávia Maria; Enricone, Délcia; André, Lenir Cancellia; Turra, Clódia Maria Godoy (1988). *Planejamento de ensino e avaliação*. 11ª edição. Editora Sagra. Porto Alegre;
- SANTOS, Eduardo dos, (1968). *Pan-Africanismo de Ontem e de Hoje*. Lisboa;
- SANTOS, Martins dos (1998). *Cultura, Educação e Ensino em Angola*. (Edição electrónica, 1998). Braga – Portugal;
- SANTOS, Martins dos (1970). *Patronos das Escolas de Angola*. Comissariado Provincial da Mocidade Portuguesa. Oficinas Gráficas ABC. Luanda;
- SCHMIDT, M. Auxiliadora; Barca, Isabel (2009). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ed. Unijui. Brasil;
- SCHMIDT, M. Auxiliadora; Cainelli, Marlene (2010). *Ensinar História*. 2ª edição. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula). Editora Scipione. São Paulo;

- SERPA, Margarida da Silva Damião (2010). *Compreender a avaliação fundamentos para práticas educativas* – Colecção Pedagogia e Educação (Extra-Colecção). Edições Colibri. Lisboa;
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000). *Teorias do currículo uma introdução crítica*. Porto Editora. Porto;
- SIMÃO, José Veiga, 1972 (a). *Uma Revolução Pacífica*. Janeiro. Ministério da Educação Nacional. s/l;
- STOER, Stephen R. (1983). *A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»*, *Análise Social*, Vol. XIX (77-78-79), 1983-3.º, 4.º 5.º, p.793-822;
- UNESCO (2010). *História geral da África, VIII: África desde 1935* / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. UNESCO Representação no Brasil Ministério da Educação do Brasil Universidade Federal de São Carlos. Brasília (material electrónico);
- UNESCO (1998), *Histoire générale de l'Afrique, VIII Vol, L'Afrique depuis 1935*, Edicef, Presence Africaine, Paris;
- UTL (1996). *Conjuntura Internacional 1996*. «Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa Dezembro. Lisboa;
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão – uma prática refletiva de formação de professores*. 1ª Edição. Edições ASA. Rio Tinto - Portugal;
- WHEELER, Douglas e Pélissier, Réne (2009). *História de Angola*. Edições tinta-da-china. 1ª Edição. Lisboa;
- ZABALZA, Miguel A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (1ª edição). Edições ASA/Clube do professor. Rio Tinto – Portugal;
- ----- (1994). *Diários de Aulas Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Tradução: José Augusto Pacheco e José Machado. Porto Editora Lda. Porto – Portugal;
- ZAU, Filipe Silvino de Pina (2005). *O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)*. Tese de Doutoramento no ramo de Ciências da Educação em Educação Multicultural e Intercultural Universidade Aberta. Lisboa;

WEBGRAFIA

- ANGOLA (2003). Ministério do Planeamento Governo de Angola - Agência das Nações Unidas em Angola, Objectivos do desenvolvimento do milénio. Relatório de Progresso MDG/NEPAD Luanda. [<http://planipolis.iiep.unesco.org> (25/08/2010)].
- ANGOLA (2010), *Nova Constituição da República de Angola*. [<http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/> (28-03-2013)].
- BRUTER, Annie. L'histoire et la pédagogie de l'histoire. Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement. In: Histoire de l'éducation, N. 65, 1995. pp. 27-50 [<http://www.persee.fr/web/revues> (05/11/2012)];
- CPLP. Educação. [<http://www.cplp.org> (17/04/2013)];
- CRUBELLIER, Maurice. Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise. In: Histoire de l'éducation, N. 26, 1985. pp. 39-60. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu_0221-6280_1985_num_26_1_1314 (4/11/2012)];
- EDUCAÇÃO para Todos. O Compromisso de Dakar. Anotações sobre o Marco de Ações de Dakar. [<http://unesdoc.unesco.org> (4/6/2013)].
- DIÁRIO do Governo. Suplemento. I Série – Número 117. Imprensa Nacional de Lisboa. Segunda Feira 11 de Junho de 1951. [<http://dre.pt/pdf1sdip/1951/06/> (08/04/2013)];
- DUPIN, Giselle (2010). Observatório da diversidade Cultural. [<http://observatoriodadiversidade.org.br> (07/12/2013)];
- LEAL, António da Silva (1985). As políticas sociais no Portugal de hoje. Análise Social, vol. XXI (87-88-89), 1985, 3.º, 4.º-5.º, 925-943. [<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/> (07/05/2014)];
- LOUCOU, Jean-Noël; Wondji, Christophe. Histoire et développement. In: Cahiers d'études africaines. Vol. 16 N°61-62. 1976. pp. 75-81. doi : 10.3406/cea.1976.2892. [<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea> (5/11/2012)];
- MALCOLM X. Wikipedia, the free encyclopedia. [<http://en.wikipedia.org/> (9/5/2014)];
- MATSUURA, Koichiro (2002). A UNESCO e os desafios do novo século ; tradução de Jeanne Sawaya, Oswaldo Biato e Sérgio Bath. – Brasília : UNESCO. [<http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca> (07/07/2012)];

- MED (s/d) – Estatuto do Subsistema de Formação de Professor. [www.med.gov.ao. (25-08-2010)];
- O.N.U. – Assembleia Geral (2010). Cumprir a promessa: um balanço prospectivo tendo em vista promover um programa de acção concertado para a realização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio até 2015 (A/64/665). 12 de Fevereiro de 2010. Português. [[https://www.unric.org/pt/\(18/10/2013\)](https://www.unric.org/pt/(18/10/2013))];
- ONU (2002). Conferência de Financiamento e Desenvolvimento (documento A/CONF.198/3). Monterrey 18 – 22 Março 2002. México. [<https://www.unu.fr/html/portuguese/ecosoc/FFD/Monterrey> (11/06/2012)].
- PNUD-Brasil (2002). Programa das Nações Unidas para a População (PNUD) - Brasil, Relatório de Desenvolvimento Humano. [<http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais>. (11/06/2012)].
- PNUD-Brasil (2003). Programa das Nações Unidas para a População (PNUD) - Brasil, Relatório de Desenvolvimento Humano. [<http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais>. (11/06/2012)].
- SANTOS, Marion Baumgart dos (2011). Angola: Avaliação do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar – PAAE – na província de Kwanza Sul. [<http://www.unicef.org/> (30/04/2014)];
- SOARES, Amadeu Castilho (2002). Levar a escola na sanzala. Plano do Ensino Primário Rural em Angola 1961/1962, Episteme: Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa. Ano IV, 2ª Série, - n.º triplo 10,11,12 – ano de 2002 [<http://www.utlpt/episteme> (30/8/2011)];
- UNESCO (2003). Convenção para a salvaguarda do Património Cultural Imaterial (MISC/2003/CLT/CH/14). 32ª Conferência Geral da UNESCO. Paris, 17 de Outubro de 2003. [<http://www.unesco.org/culture/> (09/06/2013)].
- UNESCO (1997). Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras (adoptada em 12 de Novembro de 1997 pela Conferência Geral da UNESCO em sua 29ª sessão). Brasília. [<http://unesdoc.unesco.org/> (09/06/2013)];
- UNESCO (2000). Resolución 30 C/31 (Acta de la Conferencia General 30ª reunión 26 de octubre – 17 de noviembre de 1999, Volume 1 Resoluciones). Paris. [<http://unesdoc.unesco.org/> (09/06/2013)];

- UNESCO (2000a). Actas Literales V.3/Tom 3 (Actas de la Conferencia General 30ª reunión 26 de octubre – 17 de noviembre de 1999, Volume 3). Paris. [<http://unesdoc.unesco.org> (09/06/ 2013)];
- UNESCO (2001). Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Senegal – 26 a 28 de Abril de 2000. Brasília. [<http://unesdoc.unesco.org/> (06/06/ 2013)];
- UNESCO (2003). Orçamentos e despesas de educação Perspectivas em Cabo Verde, Angola, Moçambique. Instituto Internacional de Planeamento da Educação. [<http://datatopics.worldbank.org/> (01 de maio de 2014)];
- UNESCO (2006). Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. «BR/2007/PI/H/1» (adotada em 20 de Outubro de 2005 - Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006). [<http://unesdoc.unesco.org/> (28 de Junho de 2013)].
- UNESCO (2007), O que é O que faz «BPI/EPP/E/1». [www.unesco.org/education/efa (18/04/2013)];
- UNESCO : IBE (1976). 35th Session of the International Conference on Education «Geneva, 27 August – 4 September 1975» “SIRE 00320”; in Secretariat Permanent du Comité Central du Parti Congolais du Travail A`Education, Rapport sur le novemant Educatif au Congo de 1973 à 1975. Brazzaville. (1975), 19. [<http://www.ibe.unesco.org> (07/07/2012)];
- UNESCO : IBE (1978), 36th Session of the International Conference on Education «Geneva, 30 August – 8 September 1977» “SIRE 01021”; in Ministère de l`Education Nationale, L`Evolution de L`Education en Republique Populaire du Congo pendant les annees (1975-1976). Brazzaville. (1977), 23. [<http://www.ibe.unesco.org> (07/07/2012)];
- UNESCO (1978). Carta das Comissões Nacionais para a UNESCO adoptada na 20ª Conferência Geral. [<http://www.unesco.cv/> (30/04/2014)];
- UNESCO : IBE (1980), 37th Session of the International Conference on Education «Geneva, 5-14 July 1979» “SIRE 01130”; in Ministère de la l`éducation national. Développement de l`éducation 1976/1977, 1977/1978. Brazzaville. (1979), 130. [http://www.ibe.unesco.orgNational_ReportsCongo (07/07/2012)];
- UNESCO : IBE (1982), 38th Session of the International Conference on Education «Geneva, 1981» “SIRE 01449”; in Ministère de la l`éducation national. Evolution de

- l'éducation en Republique Populaire du Congo depuis 1979. Brazzaville. (1981), 15. , tables. [http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/Congo (07/07/2012)];
- UNESCO – (1996), Developpement de l'éducation. Rapport national du Congo par la direction des etudes, de la planification et Universitaire. Ministere de l'éducation national. Brazzaville. Juin (1996). (Disponível em <http://www.ibe.unesco.org> (07/07/2012));
 - UNESCO – IBE (2001), Le developpement de l'éducation. Rapport national du Congo par le Ministere de l'enseignement primaire, secondaire, et superieur charge de la recherche scientifique. Brazzaville. Avril (2001). [<http://www.ibe.unesco.org> (07/07/2012)];
 - UNESCO – IBE (2004). Le developpement de l'éducation. Rapport national de la République du Congo par: Ministere de l'enseignement primaire et secondaire charge de l'alphabetisation. Brazzaville. Août (2004). [<http://www.ibe.unesco.org> (07/07/2012)];
 - UNESCO, IBE (2005). Republique Democratique du Congo. Ministério do Ensino Primário, Secundário e Profissional. Direção dos Programas Escolares e Material Didático. Programme national d'Historire. Enseignement secondaire. Kinshasa 2005. [<http://www.ibe.unesco.org/curricula/congodr/cg> (07/07/2012)];
 - UNESCO, IBE (2006). World data on education Democratic Republic of the Congo. 6th edition, 2006/2007. Version révisée, septembre 2006. [<http://www.ibe.unesco.org> (07/07/2012)];
 - UNESCO, IBE (2010). Données mondiales de l'éducation VII Ed. 2010/2011 (IBE /2010/CP/WDE/CF). 7e edition, 2010/2011. Congo. Version révisée, novembre 2010. [<http://www.ibe.unesco.org> (07/07/2012)];
 - UNESCO, IBE (2010/2011). Données mondiales de l'éducation VII Ed. 2010/2011 (IBE /2010/CP/WDE/CG). 7e edition, 2010/2011. Republique Democratique du Congo. Version révisée, novembre 2010. [<http://www.ibe.unesco.org> (07/07/2012)];
 - UNESCO, Déclaration Mondiale sur L'Education pour Tous et Cadre D'Action pour Répondre aux Besoins Éducatifs Fontamentaux, Jomtien – Thaïlande, 5-9 mars 1990. [<http://www.unesco.org/education/> (4/11/2012)];
 - UNESCO, Forum Mundial sobre la Educación, Dakar – Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000. [www.unesco.org/efa (13/05/2013)].

ANEXOS

ANEXO 5

Relação de Liceus existentes em Angola no ano lectivo 1968/69.

Nº	Nome de Liceus	Localização
1	Nacional de Salvador Correia	Luanda
2	Nacional D. Guiomar de Lencastre	Luanda
3	Nacional Paulo Dias de Novais	Luanda
4	Nacional Diogo Cão	Sá da Bandeira
5	Nacional General Norton de Matos	Nova Lisboa
6	Nacional Almirante Lopes Alves	Lobito
7	Nacional Comandante Peixoto Correia	Benguela
9	Nacional Silva Cunha	Silva Porto
10	Nacional Salazar	Carmona
11	Nacional Almirante Américo Tomás	Moçâmedes
12	Nacional Guilherme Capelo	Cabinda
13	Nacional Pedro Alexandrino da Cunha	Gabela
14	Nacional Inocêncio de Sousa Coutinho	Novo Redondo
15	Nacional Marcelo Caetano	Luso
16	Nacional Rebocho Vaz	Salazar

Fonte: Boletim geral de Angola, 2ª série, 4º trimestre, nº 248, de 21/10/1968, p. 3607-3609.

ANEXO 6

Relação de escolas do ensino técnico existentes em Angola no ano lectivo
1968/69.

Nº	Nome de escolas técnicas	Localização
1	Industrial de Luanda	Luanda
2	Comercial de Vicente Ferreira	Luanda
3	Industrial de Oliveira de Salazar	Luanda
4	Industrial e Comercial de Silvério Marques	Cabinda
5	Industrial e Comercial de Tomás Berberan	Carmona
6	Industrial e Comercial de Óscar Carmona	Salazar
7	Industrial e Comercial de Sá Viana Rebelo	Malange
8	Industrial e Comercial de Sarmiento Rodrigues	Nova Lisboa
9	Industrial de Nova Lisboa	Nova Lisboa
10	Industrial e Comercial de Infante D. Henrique	Moçâmedes
11	Industrial e Comercial de D. António de Almeida	Luso
12	Industrial e Comercial de Ernesto Vilhena	Henrique de Carvalho
13	Industrial e Comercial de João de Almeida	Siva Porto
14	Industrial e Comercial de D. João II	Cubal
15	Industrial e Comercial de Gago Coutinho	Lobito
16	Industrial e Comercial de Venâncio Deslandes	Benguela
17	Prática de Agricultura do Folgares	Folgares
18	Regentes Agrícolas Dr. Francisco Machado	Tchivinguiro
19	Instituto Comercial de Luanda	Luanda
20	Industrial e Comercial de Artur de Paiva	Sá da Bandeira
21	Industrial e Comercial de D. António Barroso	Gabela
22	Industrial e Comercial de Santa Comba	N.I.
23	Industrial e Comercial de Vasco da Gama	Novo Redondo

Fonte: Boletim geral de Angola, 2ª série, 4º trimestre, nº 249, de 22/10/1968, p. 3621-3628.

ANEXO 7

Relação das escolas do magistério primário existentes em Angola no ano lectivo 1968/69.

Nº	Nome de escolas do magistério primário	Localização
1	Magistério Primário Jaime de Moniz	Luanda
2	Magistério Primário de Carlos Estermann	Sá da Bandeira
3	Magistério Primário João de Deus	Silva Porto
4	Magistério Primário de Luís Gomes Sambo	Benguela
5	Magistério Primário do Bié	Bié
6	Magistério Primário de Malanje	Malanje
7	Magistério Primário de Nova Lisboa	Nova Lisboa

Fonte: Boletim oficial de Angola, 2ª série, 4º trimestre, nº 255, de 29/10/1968, p. 3714.

Relação das escolas de Habilitação de Professores de Posto (Ensino Primário) existentes em Angola no ano lectivo 1970/71.

Nº	Nome de escolas de Habilitação de Professores de Posto	Localização
1	Hortênsio de Sousa	Benguela
2	Tomás Vieira da Cruz	Luanda
3	Padre António Vieira	Henrique de Carvalho
4	João Tirôa	Cabinda
5	D. Manuel António Pires	Andulo
6	D. António Ildefonso	Luso
7	Escolar Rainha D. Leonor	S. Salvador
8	Escolar Gonçalves Cerejeira	Salazar
9	Escolar Rebocho Vaz	Carmona
10	Rainha Santa	Huila
11	Escolar Teófilo Duarte	Cuíma
12	D. Maria II	Malanje
13	Rainha D. Amélia	Vouga (Bié)
14	Amália Vaz de Carvalho	Bela Vista (Huambo)
15	Cabral Carmona	Santa Comba (K.Sul)
16	D. Altino Ribeiro Santana	Caconda (Huila)
17	Eurico Ferreira Gonçalves	Belise

Fonte: Boletim oficial de Angola, 2ª série, 1º trimestre, nº 12, de 15/1/1971, p.144-145.

ANEXO 8

Plano do curso de montador radiotécnico do ensino técnico

Área	Disciplina	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Secção preparatória		
						3º ano	4º ano	5º ano
Alínea a)	Português	3	2	--	--	2	2	--
	Inglês	2	3	3	--	3	--	--
	Matemática	4	3	--	--	--	--	3
	Matemática aplicada	--	--	3	3	3	3	--
	Elem. De Física e Química s/ electricidade	4	3	--	--	--	--	--
	Elementos de electricidade	3	4	--	--	--	--	--
	Noções de electrónica	--	--	5	5	5	5	--
	Princípio de telecomunicações	--	--	2	3	2	3	--
	Tecnologia mecânica	2	--	--	--	--	--	--
	Tecnologia de rádio	-	3	3	-	3	-	-
	Desenho de construções mecânicas	6	4	--	--	--	--	--
	Desenho esquemático	--	--	3	3	3	3	--
	Legislação e segurança	--	--	--	1	--	1	--
	Laboratório de electricidade	2	4	--	--	--	--	--
	Laboratório de medidas	--	--	4	4	4	4	--
	Laboratório de rádio	--	--	6	8	6	4	4
Alínea b)	Religião e moral	1	1	--	--	--	--	--
	Formação corporativa	--	--	--	1	--	--	--
	Noções de higiene	--	--	--	1	--	--	--
	Educação física	1	1	1	--	1	--	--
Alínea c)	Trabalhos oficinais de serralharia mecânica	9	--	--	--	--	--	--
	Trabalhos oficinais de electricidade	3	14	--	--	--	--	--
	Trabalhos oficinais de rádio montagem	--	--	9	4	6	4	4
	Trabalhos oficinais de rádio reparação	--	--	4	10	4	4	6
Totais		40	42	43	43			
Disciplinas características da secção preparatória para os Institutos	Física e química					--	3	3
	Ciências naturais					--	2	2
	Geografia					--	--	3
	História					--	--	3
	Francês					--	3	5
	Complementos de Inglês					--	2	2
	Complemento de desenho					--	--	6
Totais						42	43	41

Fonte: Boletim oficial de Angola, 2ª série, 1º semestre, nº130, de 2/6/1969, p. 1869.

ANEXO 9

Plano de Estudo do Curso Geral de Mecânica do ensino técnico secundário

Disciplinas	1.º	2.º	3.º
Português	4	3	3
Francês	2	2	--
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	--
História	--	3	2
Biologia	2	2	--
Matemática	4	4	3
Física e química	3	3	--
Elementos de electricidade	--	--	3
Tecnologia mecânica	2	2	2
Mecânica técnica	--	--	4
Desenho Geral	2	2	--
Desenho – Construções mecânicas	4	2	6
Laboratório de Física e Química	--	2	--
Regulamentação do trabalho	--	--	1
Noções de Higiene	--	--	1
Oficinas	6	6	6
Moral e religião/Educação social	1	1	--
Educação física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	38	39	36

Fonte: Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico. Luanda. 1973:9.

ANEXO 10

Plano de Estudo do Curso Geral de Electricidade do ensino técnico secundário

Disciplinas	1.º	2.º	3.º
Português	4	3	3
Francês	2	2	--
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	--
História	--	3	2
Biologia	2	2	--
Matemática	4	4	3
Física e química	3	3	--
Electricidade	--	2	3
Tecnologia mecânica	2	--	--
Tecnologia eléctrica	--	2	2
Desenho Geral	2	2	--
Desenho – Construções mecânicas	4	2	--
Desenho Esquemático	--	--	3
Laboratório de Física e Química	--	2	--
Laboratório de electricidade	--	--	6
Regulamentação do trabalho	--	--	1
Noções de Higiene	--	--	1
Oficinas	6	4	6
Moral e religião/Educação social	1	1	--
Educação física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	38	39	35

Fonte: Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico. Luanda. 1973:10.

ANEXO 11

Plano de Estudo do Curso Geral de Química do ensino técnico secundário

Disciplinas	1.º	2.º	3.º
Português	4	3	3
Francês	2	2	--
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	--
História	--	3	2
Biologia	2	2	--
Matemática	4	4	3
Desenho Geral	2	2	--
Desenho – Construções	2	2	--
Física	3	3	--
Química geral	4	3	--
Química tecnológica	--	--	4
Elementos de análise química	--	--	4
Laboratório de Física	--	2	--
Laboratório de Química	4	4	4
Laboratório de análise química	--	--	6
Regulamentação do trabalho	--	--	1
Noções de Higiene	--	--	1
Oficinas	6	6	6
Moral e religião/Educação social	1	1	--
Educação física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	36	39	33

Fonte: Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico. Luanda. 1973:11.

ANEXO 12

Plano de Estudo do Curso Geral de Construção Civil do ensino técnico secundário

Disciplinas	1.º	2.º	3.º
Português	4	3	3
Francês	2	2	--
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	--
História	--	3	2
Biologia	2	2	--
Matemática	4	4	3
Física e química	3	3	--
Desenho Geral	2	2	--
Desenho – Construções	4	4	6
Materiais e processos gerais de construção	--	2	4
Resistência de materiais	--	--	3
Regulamentação do trabalho	--	--	1
Noções de Higiene	--	--	1
Oficinas	6	6	6
Moral e religião/Educação social	1	1	--
Educação física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	36	39	34

Fonte: Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico. Luanda. 1973:12.

ANEXO 13

Plano de Estudo do Curso Geral de Têxtil do ensino técnico secundário

Disciplinas	1.º	2.º	3.º
Português	4	3	3
Francês	2	2	--
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	--
História	--	3	2
Tiologia	2	2	--
Matemática	4	4	3
Física e química	3	3	--
Tecnologia têxtil	--	2	4
Materiais têxteis	2	--	--
Desenho Geral	2	2	--
Desenho – Construções	4	4	--
Debuxo e análise de tecidos	--	--	6
Química aplicada	--	--	4
Laboratório de física e química	--	2	--
Laboratório têxtil	--	--	4
Regulamentação do trabalho	--	--	1
Noções de Higiene	--	--	1
Oficinas	6	6	6
Moral e religião/Educação social	1	1	--
Educação física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	38	41	39

Fonte: Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico. Luanda. 1973:13.

ANEXO 14

Plano de Estudo do Curso Geral de Formação Feminina do ensino técnico secundário

Disciplinas	1.º	2.º	3.º
Português	4	3	3
Francês	2	2	--
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	--
História	--	3	2
Biologia	2	2	--
Matemática	4	4	3
Física e química	3	3	--
Desenho Geral	2	2	--
Desenho Aplicado	4	4	8
Economia doméstica	--	--	2
Dactilografia	--	--	4
Regulamentação do trabalho	--	--	1
Noções de higiene, enfermagem e puericultura	--	--	2
Oficinas	6	6	8
Moral e religião/Educação social	1	1	--
Educação física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	36	37	36

Fonte: Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico. Luanda. 1973:14.

ANEXO 15

Plano de Estudo do Curso Geral de Administração e Comércio do ensino técnico secundário

Disciplinas	1.º	2.º	3.º
Português	4	3	3
Francês	3	2	2
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	--
História	--	3	2
Biologia	2	2	--
Matemática	4	4	3
Ciências física-naturais	3	3	--
Mercadoria	--	--	3
Desenho geral	2	2	--
Noções gerais de comércio e de direito comercial	3	2	--
Contabilidade	--	--	6
Elementos de economia política	--	--	3
Técnica de vendas	--	--	2
Regulamentação do trabalho	--	--	1
Aperfeiçoamento caligráfico	3	--	--
Dactilografia	--	--	4
Escritório comercial	--	--	2
Moral e religião/Educação social	1	1	--
Noções de higiene	--	--	1
Educação física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	31	31	37

Fonte: Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico. Luanda. 1973:15.

ANEXO 16

Plano de Estudo do Curso Geral de Artes Visuais ou Artes Aplicadas do ensino técnico secundário

Disciplinas	1.º	2.º	3.º
Português	4	3	3
Francês	2	2	--
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	--
História	--	3	--
História das artes	--	--	3
Matemática	4	4	3
Física e química	3	3	--
Biologia	2	2	--
Educação e comunicação visual	6	--	--
Desenho de projecções	--	4	--
Desenho analítico e de composição	--	4	6
Desenho de figura	--	--	4
Desenho de letra ou modelação	--	--	4
Regulamentação do trabalho	--	--	1
Noções de higiene	--	--	1
Oficinas	8	8	8
Moral e religião/Educação social	1	1	--
Educação física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	38	41	38

Fonte: Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos
Gerais de Ensino Técnico. Luanda. 1973:16.

ANEXO 17

Plano de Estudo do Curso Geral de Agricultura do ensino técnico secundário

Disciplinas	1.º	2.º	3.º
Português	4	3	3
Francês	2	2	--
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	--
História	--	3	2
Biologia	2	2	--
Matemática	4	4	3
Física e química	3	--	--
Desenho Geral	2	2	--
Desenho Aplicado	2	2	2
Agrologia	--	2	--
Agricultura geral	3	--	--
Máquinas agrícolas	--	2	--
Horticultura e jardinagem	--	--	2
Viticultura e arboricultura geral	--	--	3
Indústrias agrícolas	--	--	2
Exploração pecuária	--	--	2
Regulamentação do trabalho	--	--	1
Noções de higiene	--	--	1
Trabalhos de campo e oficinas	6	6	8
Moral e religião/Educação social	1	1	--
Educação física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	37	39	34

Fonte: Estado de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Educação. Planos e Programas de Cursos Gerais de Ensino Técnico. Luanda. 1973:17.

ANEXO 22

Relação dos livros escolares do Ensino Liceal no ultramar, utilizado em Angola no ano lectivo 1968/69.

Ciclo	Disciplina	Livro	Autor	Características
.....	Língua e História Pátria	Língua e História Pátria	José Gomes Branco	.....
	Ciências Geográfico-naturais	Ciências Geográfico-naturais	Joaquim Faria Correia	.....

Fonte: Boletim Oficial de Angola, 2ª série, 3º Trimestre, nº 155, de 2/7/1968, p. 2191.

ANEXO 22

Relação dos livros escolares do Ensino profissional industrial e comercial utilizado em Angola no ano lectivo 1964/65.

Disciplina	Livro	Autor	Características
Português	<i>Elementos de gramática da linguagem Portuguesa</i>	F. Xavier Roberto	-----
.....	<i>Mar Alto</i>	Virgílio Couto	Dois volumes
.....	<i>Desenho Esquemático</i>	T. L. Lino de Sousa	.....
.....	<i>Desenho de Máquinas</i>	A. M. Poole da Costa	Quatro volumes
.....	<i>Lições de Electricidade</i>	A. M. Poole da Costa	Dois volumes
.....	<i>Compêndio de Noções de Direito Comercial</i>	J. Pires Cardoso	-----
História	<i>História Geral e Pátria</i>	António Gonçalves Matoso e António Henriques	Dois volumes
Geografia	<i>-Compêndio de Geografia</i>	Oliveira Boléo, Alves de Moura e Américo Palma	-----
.....	<i>Compêndio de Noções de Comércio</i>	Filomeno Lourenço de Sousa Leite	-----
Português	<i>Antologia de Autores Portugueses</i>	Virgínia Mota, Augustos Reis Góis e Irdino Teixeira de Aguiar	-----

Fonte: Boletim Oficial de Angola, 2ª série, 2º semestre, nº 37, de 12/9/1964, p. 2415.

ANEXO 23

Relação dos livros escolares do Ensino profissional industrial e comercial no ultramar, utilizado em Angola no ano lectivo 1966/67.

Disciplina	Livro	Autor	Características
Português	<i>Elementos de gramática da linguagem Portuguesa</i>	F. Xavier Roberto	.....
Inglês	<i>A New English Primer;</i>	Virgílio Couto	.....
	<i>Two Steps Forward</i>		
Desenho	<i>Desenho Esquemático</i>	T. L. Lino de Sousa	.....
Electricidade	<i>Lições de Electricidade</i>	A. M. Poole da Costa	.....
Direito Comercial	<i>Compêndio de Noções de Direito Comercial</i>	J. Pires Cardoso	.....
História	<i>História Geral e Pátria</i>	António Gonçalves Matoso e António Henriques	Dois volumes
Economia Política	<i>Elementos de Economia Política</i>	F. Carvalho Costa e Bento Roque	.....
Português	<i>Antologia de Autores Portugueses</i>	Virgínia Mota, Augustos Reis Góis e Irondino Teixeira de Aguiar	.....

Fonte: Boletim Oficial de Angola, 2ª série, 2º semestre, nº 36, de 3/9/1966, p. 2454-2355.

ANEXO 24

Relação dos livros escolares do Ensino Profissional Industrial e Comercial no ultramar, utilizado em Angola no ano lectivo 1969/70.

Disciplina	Livro	Autor	Características
História	<i>História Geral e Pátria</i>	A. Gonçalves Matoso e António Henriques	.....
Inglês	<i>-A New English Primer</i>	Virgílio Couto	.....
	<i>-Two Steps Forward</i>		
Economia Política	<i>Elementos de Economia Política</i>	F. Carvalho Costa e Bento Roque	.....
Direito Comercial	<i>Compêndio de noções de Direito Comercial</i>	J. Pires Cardoso	.....
Desenho	Desenho de Máquina	A. M. Poole da Costa	1º, 2º, 3º E 4º Volume
Desenho	Desenho Esquemático	T. Lino de Sousa	.....
Electricidade	Lições de Electricidade	A. M. Poole da Costa	.....

Fonte: Boletim Oficial de Angola, 2ª série, 2º semestre, nº 276, de 24/11/1969, p. 3933.

ANEXO 25

Unidades temáticas de História da 5ª e 6ª classe nos anos de 1996 a 2004

Temas					
1996	2001	2004	1996	2001	2004
5ª classe	5ª classe	5ª classe	6ª classe	6ª classe	6ª classe
Introdução ao Estudo da História de Angola	As sociedades Pré-coloniais	As sociedades pré-coloniais	Introdução ao estudo da História de África	África o berço da Humanidade	África o Nosso Continente
As sociedades pré-coloniais	Angola na Era do Tráfico de Escravos	Angola na era do tráfico de escravos	A Comunidade Primitiva	As civilizações africanas antigas	O Período Pré-Colonial em África
Angola na era do tráfico de escravos	A ocupação do território	A ocupação do território	As civilizações africanas antigas	África até ao século XV	A ocupação do território
A vida no tempo colonial	A luta de Libertação Nacional	A luta de Libertação Nacional	África até ao século VII	O tráfico de escravos em África	A época Colonial em África
A luta de Libertação Nacional	As conquistas da Independência	As Conquistas da Independência	África do século VII ao século XV	A Época colonial	A África em Luta pela sua Independência
A Nação Angolana	.....	.....	África na era do tráfico de escravos	África Independente	.....
.....	.....	.....	O Período Colonial	.....	.....

Fonte: Angola, República de (s/d), MEDC, INIDE.

N.B: Na 4ª classe os alunos estudavam conteúdos relativo a iniciação da História de Angola: Passado Histórico de Angola e História universal.

ANEXO 26

Quadro de conteúdo da 7ª classe dos anos de 1985 a 2004

Temas			
1985/86	1991/92	2001	2004
7ª classe			
A História como Ciência	A História como Ciência	Conhecendo a História	Introdução à História
Origem da Humanidade	Origem da Humanidade	A vida dos homens na pré-história	A origem do Homem
Civilizações Fluviais Antigas	Civilizações Fluviais Antigas	A s civilizações da antiguidade	As Civilizações da Antiguidade
Características Principais	O Mundo Mediterrânico	O Feudalismo na Europa	A Europa Feudal
África até o séc. VII	O Feudalismo na Europa	América e Ásia antes da chegada dos europeus	A África na Idade Média (Do século IV ao século XV)
África do séc. VII até ao séc. XV	África até o século VII	.....	.....
.....	África do século VII ao século XV	.....	.....

Fonte: Angola, República de (s/d), MEDC, INIDE.

ANEXO 27

Quadro de conteúdo da 8ª classe dos anos de 1985 a 2004

Temas			
1985/86	1991/92	2001	2004
8ª classe			
Feudalismo na Europa	A Expansão Europeia	Os Estados europeus em expansão nos séculos XV e XVI	A Expansão Europeia e o Comércio à Escala Mundial
A expansão Europeia	África na Era do Tráfico	Renascimento e Reforma	A Era do Tráfico de Escravos Negros
África na Era do Tráfico	Conquista e Colonização da Ásia e América	A Europa no século XVII e XVIII. A disputa dos mares	O Mundo na Idade Moderna e a Formação da Mentalidade
Angola na Era do Tráfico	Consequências da Expansão Europeia	Consequências económicas da expansão europeia	A Era Industrial
Conquista e colonização da Ásia e América	Desenvolvimento do Capitalismo na Inglaterra	As Revoluções Liberais	As Revoluções Liberais, a Cultura e Ideologia do século XIX
Consequências da expansão europeia	A Independência dos Estados Unidos da América	África na Era do tráfico	.....
Desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra	A Revolução Francesa	A era industrial. As transformações técnicas e sócioeconómicas	.....
A independência dos E.U.A.	As Independências da América Latina	.....	.....
A Revolução Francesa	.....	.....	.....
As independências da América Latina	.....	.....	.....
Primeiras Lutas Operárias	.....	.....	.....
Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico	.....	.....	.....
O desenvolvimento do Capitalismo nos E.U.A.	.....	.....	.....

Fonte: Angola, República de (s/d), MEDC, INIDE.

ANEXO 28

Unidades temáticas de História da 10ª, 11ª e 12ª classes

Temas				
2001	2004	2001	2004	2004
10ª classe		11ª classe		12ª
O domínio sociopolítico africano	A ciência histórica	O território de Angola e a definição das fronteiras	Do tráfico de escravos ao comércio lícito (1822-1880)	A África Austral no último século XX
A 2ª Guerra Mundial	Angola: as populações mais antigas	Portugal da 1ª República à implantação do Fascismo	Angola no período da conquista europeia de África (1880-1915)	Angola de 1975 a actualidade
A política de blocos	África na era do tráfico de escravos	Evolução política do Estado Novo em Angola	A África no período das Guerras Mundiais (1914-1945)	Problemas da África Austral Hoje
A descolonização e o terceiro mundo	Angola, a abertura ao Atlântico; Impacto inicial	Formação do sentimento nacional	O colonialismo português e a sociedade angolana na primeira metade do século XX (1915-1960)	.....
Angola no contexto regional, continental e universal	O Novo contexto político e militar na região e a reacção dos povos africanos	A luta pela independência nacional	A revolta anti-colonial e a luta de Libertação Nacional (1961-1975)	.....
Progressos e diversidades do Mundo contemporâneo	O apogeu do tráfico de escravos (séc. XVIII)	O Estado angolano na comunidade universal	.....	.....

Fonte: Angola, República de (s/d), MEDC, INIDE.

ANEXO 29

Densidade Demográfica, por Província de Angola, 2005-2008

Província	Superfície em Km2	População (000 hab)				Densidade demográfica			
		2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
Angola	1 246 700	15 562	16 043	16 541	17 040	12,5	12,9	13,3	13,7
Cabinda	7 283	261	266	279	286	35,8	36,5	38,3	39,3
Zaire	40 129	344	353	364	375	8,6	8,8	9,1	9,3
Uige	58 696	1 286	1 328	1 367	1 409	21,9	22,6	23,3	24
Luanda	2 416	2 643	2 726	2 807	2 893	1094	1128,3	1161,8	1197
Kuanza-Norte	24 190	576	594	611	629	23,8	24,6	25,3	26
Kuanza-Sul	55 658	928	959	987	1 016	16,7	17,2	17,7	18,3
Malange	97 600	1 332	1 373	1 417	1 461	13,6	14,1	14,5	15
Lunda-Norte	102 782	418	431	445	459	4,1	4,2	4,3	4,5
Benguela	31 788	941	969	1 000	1 028	29,6	30,5	31,5	32,3
Huambo	34 274	2 261	2 331	2 403	2 475	66	68	70,1	72,2
Bié	70 314	1 674	1 726	1 776	1 832	23,8	24,5	25,3	26,1
Moxico	223 023	469	486	502	514	2,1	2,2	2,3	2,3
Kuando Kubango	199 049	181	186	193	200	0,9	0,9	1	1
Namibe	58 137	199	205	213	219	3,4	3,5	3,7	3,8
Huila	75 002	1 252	1 290	1 329	1 370	16,7	17,2	17,7	18,3
Cunene	89 342	335	344	354	366	3,7	3,9	4	4,1
Lunda-Sul	45 647	215	221	229	236	4,7	4,8	5	5,2
Bengo	31 370	247	255	265	272	7,9	8,1	8,4	8,7

Fonte: INE– 2010. Boletim de estatísticas Sociais 2005-2008. Departamento de Estatísticas Demográficas e Sociais. Luanda. Angola.

Província de Angola com reduzida superfície em quilómetros quadrado.

Província de Angola com maior número de população.

ANEXO 32

Programa do 3º ano da disciplina de História de ensino liceal

Unidade temática	Conteúdo programático
O homem e a natureza	O modo de vida do homem em relação com o ambiente geográfico; a estepe, a montanha e a pastorícia; os mares a navegação e a pesca; a savana, a floresta e a caça. Nomadismo ; sedentarismo.
A pré-história	A idade da pedra; alguns exemplos de instrumentos; o fogo, a habitação e o vestuário; a navegação; o cultivo de cereais e a domesticação dos animais; as manifestações artísticas; a indústria cerâmica; as sepulturas. A idade dos metais. Coesistência da pré-história com a história.
Antiguidade Oriental:	
A História	O ferro. As primeiras civilizações urbanas. O documento escrito. A escrita ideográfica. O alfabeto.
As civilizações dos grandes rios	O Nilo. O ambiente geográfico-económico. A agricultura. A organização política e as classes sociais. As ciências. A religião. A arte. A Mesopotâmia.. O ambiente geográfico-económico. Os Sumérios. A organização política-Social. A preponderância babilónica. O Império Assírio. A expansão babilónica. A agricultura, as ciências, as bibliotecas. A arte. Características da religião.
As civilizações marítimas	A Fenícia. O ambiente geográfico-económico. A indústria. A expansão. Feitorias, concessões e colónias. Religião. Os Fenícios como intermediários entre o mundo civilizado e o mundo bárbaro. A talassocracia cretense.
A civilização hebraica	Civilização nómada sedentarizada. A vida nómada. Os patriarcas. A fixação no Egípto. O êxodo. A ocupação militar da Palestina. Os juízes. A realeza. O cisma das dez tribos e o cativo da Babilónia. Os profetas. A civilização hebraica e a sua originalidade religiosa. A Bíblia.
A civilização Persa	O planalto do Irão. Organização do império. A religião.
Antiguidade Clássica	O ambiente geográfico: a terra e o mar. Os primeiros habitantes. As civilizações pré-helénicas. Creta; as primeiras invasões arianas: Micenas. Os Jónios e os Dórios.
Grécia	
As colónias	A expansão marítima. As colónias da Ásia Menor e expansão para o Oriente. As colónias do Mediterrâneo Central: a Grande Grécia. A expansão para o Ocidente. Características das colónias gregas.
A cidade-estado	O fator económico na sua formação. A sua significação política e religiosa. As classes sociais e a escravatura. A política. Esparta, como exemplo duma cidade-estado aristocrática e continental; a educação da mocidade. Atenas, como exemplo duma cidade democrática e marítima; a evolução político-social.
Os elementos de união	A língua. A tradição heróica. Os poemas homéricos. Os deuses. As musas. Os santuários e os oráculos. Os jogos.
A hegemonia ateniense	As guerras persas e o papel de Atenas. O imperialismo marítimo de Atenas. A democracia ateniense no tempo de Pericles. A hegemonia espiritual de Atenas no século V A.C.
A decadência grega	A luta pela hegemonia e a guerra de Peloponeso. A queda de Atenas e a decadência da Grécia.
Conquista da Grécia e o império de Alexandre	A Macedónia. Filipe e o seu plano. Alexandre; a conquista do império Persa e a tentativa de fusão entre vencedores e vencidos. O império seu desmembramento. A cultura helenística. Alexandria; o seu papel cultural e a sua importância económica. Diferenças entre as culturas ateniense e alexandrina.
Roma	O ambiente geográfico. Os primeiros habitantes.
A cidade de Roma	Sua origem histórica. A organização político-social nos primeiros tempos. Caráter rural do povo romano. A revolução patricia e a República. A importância do Senado. A luta dos Plebeus pela igualdade. A Lei das Doze Tábuas. A religião.
Formação do Império Romano	A organização militar. A conquista da Itália. Luta pela conquista do Mediterrâneo. O domínio pelo Mediterrâneo Oriental e o do Mediterrâneo Ocidental. Consequências. O capitalismo e a demagogia. A ditadura. César. O segundo triunvirato. Influência das religiões gregas e orientais.
Consolidação e expansão do Império	A conquista de Gália e a ocupação parcial da Gra-Bretanha. O próximo Oriente. A paz romana. A organização administrativa. A nova Roma monumental. O direito. A romanização. Referências à romanização da Península Ibérica.
Decadência do Império	A crise do século III a reforma política do Império. A divisão definitiva do Império. Invasões bárbaras. A infiltração pacífica dos Bárbaros do Império. As grandes divisões e a queda do Império Romano do Ocidente.
O Cristianismo	O messianismo judaico; Cristo; os Apóstolos, os Evangelhos. A difusão do cristianismo no Império; as peregrinações. A liberdade dos cristãos; o cristianismo, religião oficial do Estado.

Fonte: MEN - Ministério da Educação Nacional (1948). Direção-Geral do Ensino Liceal. Diário do Governo. Decreto nº 37:112, I Série Número 27. 22 de outubro de 1948. Imprensa nacional de Lisboa.

ANEXO 34

Programa do 5º ano da disciplina de História de ensino liceal

Unidade temática	Conteúdo programático
A restauração de Portugal e a defesa do território	A Revolução portuguesa de 1640. A ação de D. João IV. A regência da rainha D. Luísa de Gusmão e a revolução da aliança inglesa. A destronização de D. Afonso VI, a regência do infante D. Pedro e a paz com a Espanha.
A expansão da Inglaterra e consolidação do parlamentarismo	Os Ingleses na América do Norte. Isabel e Filipe II de Espanha. Tentativas absolutistas. A revolução de 1648. A revolução de 1688 e a declaração dos direitos.
O absolutismo e a hegemonia cultural da França	Luís III (Richelieu) e Luís IV. O mercantilismo. A guerra de sucessão de Espanha. O Tratado de Utreque. A Corte de Versalhes.
O movimento cultural do século XVII	As academias e o teatro francês. A arte. A ciência e a filosofia e suas figuras proeminentes.
As novas potências	Começo da importância política da Rússia. A tentativa de ocidentalização. A Prússia. Frederico II e a posse da Silésia. O exército permanente e o militarismo prussiano.
A independência dos EUA	A atitude da Inglaterra para com as colónias inglesas da América do Norte como consequência da guerra dos sete anos. O auxílio de França como reflexo da rivalidade colonial anglo-francesa. A proclamação da independência e o seu preâmbulo.
O movimento das ideias e os grandes inventos técnicos dos fins do século XVIII	A Enciclopédia; Montesquieu, Voltaire, Voutaire e Rousseau. A máquina a vapor de Watt e a sua repercussão na indústria. Os fisiocratas.
A evolução política portuguesa e a reconstrução económica e cultural. Evolução política-social	As últimas cortes. Abolição da escravatura no reino e da distinção entre cristãos novos e velhos. D. Pedro II e a política mercantilista do conde da Ericeira. O Tratado de Methuen. O desenvolvimento do Brasil. D. João V e a proteção às letras e às artes. Os «estrangeirados». A reforma pombalina das universidades. A obra cultural do reinado de D. Maria I
Idade Contemporânea	Causas económicas, sociais, políticas e doutrinares da Revolução Francesa. A convocação dos Estados Gerais e a Assembleia Nacional Constituinte. A Consolidação de 1791. A reação europeia. A queda da realeza e a Convenção. O Directório. As transformações económicas e sociais provocadas pela Revolução. A obra cultural. O consulado, o Império e a organização da nova França. A luta entre a França e a Europa. O bloqueio continental. A guerra Peninsular. A campanha da Rússia. A restauração monárquica. O Congresso de Viena. A Santa Aliança. As revoluções francesas de 1830 e 1848. O golpe de Estado de 1851. A Terceira República
A Revolução Francesa e a evolução política da França até a Terceira República	
A difusão do liberalismo na Europa	O liberalismo em Portugal. A colaboração do Governo Português na luta contra a França revolucionária.. O bloqueio continental e o Tratado de Fontainebleau. As invasões francesas e a retirada da família real para o Brasil. As linhas de Torres Vedras. A conspiração de 1817. A revolução de 1820. As Cortes Constituintes e a Constituição de 1822. Regresso de D. João VI. A legislação de Mouzinho da Silveira. Lutas contra os constitucionais e absolutistas. Triunfo do liberalismo. Extinção das ordens religiosas.
Movimentos autonomistas	A independência das colónias espanholas e do Brasil. Unificação da Alemanha. Unificação Italiana.
Os progressos da ciência e da técnica e as suas consequências político-sociais	Incremento da instrução. O caminho de ferro, o barco a vapor, o progresso da aviação, os inventos elétricos. O industrialismo, o capitalismo e o operariado. Inglaterra. França. Portugal.
A expansão europeia ultramarina e as suas consequências	África. A política colonial de Sá da Bandeira. A partilha da África e a Conferência de Berlim. O mapa cor-de-rosa e o ultimato inglês. As campanhas de ocupação africana. Ásia.
Os movimentos humanitários	O movimento anti-escravagista. Sá da Bandeira e a abolição da escravatura nas colónias portuguesas. A abolição da pena de morte em Portugal.
Embates imperialista e suas consequências político-sociais	As grandes guerras de 1914-1918 e 1939-1945
Continuação dos movimentos autonomistas	A independência da Polónia, da Finlândia e formação dos países bálticos, da Checoslováquia e Jugoslávia.
A igreja e os novos tempos	Assistência, ensino e missão
Portugal nos séculos XIX e XX	A luta dos partidos. A situação financeira e política. A propaganda republicana. O regicídio. D. Manuel II. A Revolução Republicana de 1910. A República. Separação da igreja e do Estado. Intervenção de Portugal na Grande Guerra de 1914-1918. A anarquia política. A revolução de 28 de Maio de 1926. A constituição de 1933. Restauração das finanças e da economia. A Concordata com a Santa Sé. A neutralidade portuguesa durante a guerra de 1939-1945.

Fonte: MEN - Ministério da Educação Nacional (1948). Direção-Geral do Ensino Liceal. Diário do Governo. Decreto nº 37:112, I Série Número 27. 22 de outubro de 1948. Imprensa nacional de Lisboa.

ANEXO 35

Programa do 6º ano da disciplina de História de ensino liceal

Unidade didáctica	Conteúdo programático
História Geral da Civilização	A História seu conceito, objeto e método. A complexidade causal em História. Conceitos de cultura e de civilização.
Introdução	
As civilizações orientais	A ciência, a técnica e a arte nas civilizações orientais pré-helénicas e a sua influência na génese da civilização grega. O papel das colónias gregas da Ásia, especialmente de Mileto, nessa influência.
As civilizações clássicas	Os costumes, a vida económica, social e política. A religião as artes plásticas e a literatura. A filosofia e a cultura científica. Alexandria e a civilização helenística. As contribuições da Grécia para a civilização europeia.
Civilização Grega	
Civilização romana	Génese e expansão de Roma. O Direito, sua origem e evolução. Feição da cultura romana. As contribuições de Roma para a civilização europeia. A revolução cristã. A transformação da cultura clássica.
Civilização Medieval	Características do seu espírito. Costumes e instituições. Embates do mundo Bárbaro com o mundo clássico e cristão, consequências.
Os Bárbaros	
A civilização bizantina	Bizâncio ponto de ligação entre o Oriente e o Ocidente. Os conflitos religiosos. O código civil. AS arte e a literatura bizantina
A igreja católica e os carolíngios	A Igreja sucessora no ocidente no Ocidente do Império Romano. O papel m cultural da igreja. A restauração do Império do Ocidente. A renovação cultural e artística no tempo de Carlos Magno. A génese e o desenvolvimento do feudalismo. A vida económica social e política. A cavalaria. Os costumes. A literatura. As cruzadas e as suas consequências económicas, sociais e culturais.
A civilização urbana e a formação das modernas nacionalidades	O desenvolvimento urbano e o progresso da burguesia. O incremento do comércio. A emancipação das cidades. As comunas a organização corporativa. As universidades. A evolução política em França e na Inglaterra.
Papel da igreja católica na civilização medieval	O monaquismo. A catedral e o convento. Os grandes inventos técnicosInício da expansão marítima portuguesa. Valor da cultura medieval. O declínio da civilização medieval..
Civilização Moderna	A expansão marítima europeia. O papel preponderante de Portugal. O afluxo à Europa dos metais preciosos. O incremento do capitalismo e a carestia da vida. O imperialismo europeu. O mercantilismo e o movimento fisiocrático. A revolução industrial inglesa.
Características económicas	
Características sociais	A burguesia europeia. A renovação e transformação dos quadros da nobreza pela entrada de burgueses enriquecidos.O triunfo da burguesia na revolução francesa.
Características políticas	O absolutismo real. A organização política inglesa e as suas transformações comparada com instituições político-sociais de França. As novas doutrinas.
Características culturais	O humanismo. A contribuição da burguesia na génese do Renascimento. A arte. Importância e significado dos descobrimentos marítimos. Novas concepções acerca do Mundo e das relações entre a civilização europeia e outras. A ciência e a filosofia dos séculos XVII e XVIII. A técnica. O neo-classicismo francês. A cultura alemã nos finais do século XVIII e princípios do século XIX.
Características religiosas	A rutura da unidade religiosa europeia. A Reforma, génese e evolução do movimento. A Contra-Reforma. O missionarismo ultramarino.
Civilização contemporânea.	O significado político, social, económico e cultural da Revolução Francesa. O liberalismo económico e sua expansão na Europa. O apogeu da burguesia capitalista. A importância do proletariado. A questão social. O movimento operário. O socialismo. O urbanismo e a importância da imprensa. A técnica. A ciência e a filosofia. A arte e a literatura. Os impérios coloniais das grandes potências. A civilização europeia na África, Ásia, América e Oceania. A igreja católica perante o mundo contemporâneo. Características fundamentais da civilização europeia.

Fonte: MEN - Ministério da Educação Nacional (1948). Direção-Geral do Ensino Liceal. Diário do Governo. Decreto nº 37:112, I Série Número 27. 22 de outubro de 1948. Imprensa nacional de Lisboa.

ANEXO 36

Programa do 7º ano da disciplina de História de ensino liceal

Unidade didáctica	Conteúdo programático
História da Civilização Portuguesa	A Lusitânia pré-romana. O domínio romano. O domínio germanico. O domínio mulçumano. A reconquista cristã.
Introdução	
Período de Formação	A Europa nos séculos XI e XII. As cruzadas do Ocidente. O Condado Portucalense. Os fatores da formação de Portugal..
Economia	Ocupação do solo. A grande propriedade. As pescarias; tráfego interno e externo. A moeda.
A organização social e a administração pública	As classes sociais e a propriedade territorial. Traços fundamentais do regime político; a administração local e as instituições municipais. O regime senhorial. O Direito.
A cultura	A língua e a literatura. Instituições de cultura. A arquitetura romanica.
Período de expansão e declínio A génese da expansão portuguesa	O espírito de cruzada. A exploração da costa ocidental africana. A expansão no Norte de África. O caminho marítimo para a Índia. As viagens para o Ocidente. A penetração na Ásia. A ciência náutica peninsular. O império ultramarino. A colonização do Brasil. A envagelização ultramarina.
Economia	A colonização das ilhas do Atlantico. O ouro da Mina. Açúcar, tabaco e especiarias. O Brasil. A feitura de Flandes. Lisboa, empório do comércio oriental. A escravatura. A situação financeira do Estado. A população. Estado da agricultura e das industrias.
A organização social e a administração pública.	As classes sociais. O desenvolvimento do poder real. As Ordenações. A legislação anfosina, manuelina e filipina.
Cultura	A influência dos descobrimentos na civilização europeia e na cultura portuguesa. O último período da literatura medieval. A arte. Cultura filosófica e científica. O movimento renacentista. A arquitetura, a escultura e a pintura. A literatura do século XVI. A universidade de Coimbra.
Assistência	Albergarias e hospitais; gafarias hospitalais reais. Misericórdias.
Período de reorganização	A população. O comércio internacional e a companhia do Brasil; estado da industria e da agricultura. Introdução das doutrinas de nacionalismo económico no tempo de D. João V. A ditadura económica do marquês de Pombal. O reinado de D. Maria I. A corrente fisiocrática.
Economia	
Cultura	Caráteres gerais da literatura seiscentistas. Reação contra o seiscentismo. Introdução da cultura moderna de Portugal. A reforma pombalina das instituições de cultura. A ação cultural no tempo de D. Maria I e do regente D. João. A arquitetura e a escultura no século XVIII.
Assistência	Alargamento da ação das misericórdias. Desaparecimento das gafarias. A Casa Pia.
O Constitucionalismo monárquico	A importância crescente da burguesia capitalista e o parlamentarismo.
A organização social e a administração pública	
Economia	A população. A moeda; criação do Banco de Lisboa. A emancipação do Brasil e a economia da metrópole. A legislação de Mouzinho da Silveira. Período da regeneração. Incremento das vias de comunicação e transportes. O fomento colonial.
Cultura	O ensino secundário e superior. O ensino técnico. O movimento literário e filosofico. O resurgimento científico. Museus. Viagens e explorações científicas ultramarinas. A escultura e a pintura.
Assistência e legislação humanitária	Progresso da oficialização da assistência. Asilo, casas de correção. Hospitais. Abolição da pena da escravatura e da pena de morte.
A República	O regime parlamentar republicano. O registo civil. A separação da igreja e do Estado. A legislação operária. Reforma culturais. A reação antiparlamentarista e a nova orgânica politico social. A Concordata com a Santa Sé. A obra de fomento metropolitano e colonial.

Fonte: MEN - Ministério da Educação Nacional (1948). Direção-Geral do Ensino Liceal. Diário do Governo. Decreto nº 37:112, I Série Número 27. 22 de outubro de 1948. Imprensa nacional de Lisboa.